Niveau(x) d'enseignement: 7
Centre d'intérêt: 120

Numéro EDUQ : 9470274

Fédération autonome du collégial.

Mémoire présenté à la Commission de l'éducation sur l'enseignement collégial québécois / Fédération autonome du collégial. -- Montréal : La Fédération, 1992.
25 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes bibliogr. au bas des p.

Descripteur(s): Enseignement collégial * Réforme scolaire * Politique gouvernementale * Accès à l'éducation * Education collégiale * Evaluation en éducation * Mémoire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Ce mémoire témoigne des grandes orientations défendues par les enseignants de la Fédération depuis 1988. Il aborde les perspectives suivantes: démocratisation et accessibilité aux études collégiales, formation offerte au collégial, évaluation et gestion du réseau.

Type de document:

94-70274

MÉMOIRE

FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL

F

A

C

PRÉSENTÉ À LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION SUR L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL QUÉBÉCOIS

Octobre 1992

TABLE DES MATIÈRES

71-1675

AVANT-PROPOS 2

LA FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL 2

Ses finalités 2

De la pédagogie dans une fédération syndicale 2

À PROPOS DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION 2

La consultation pour la Commission parlementaire sur l'éducation 3

Le mémoire de la Fédération autonome du collégial 4

CHAPITRE I 5

CONCERTATION, PARTICIPATION ET SYNDICALISME 5

CHAPITRE II 7

LA DÉMOCRATISATION ET L'ACCESSIBILITÉ AUX ÉTUDES COLLÉGIALES 7

LA DÉMOCRATISATION 7

Mission accomplie? Oui, d'une certaine manière, mais malgré tout ... mission incomplète 7

L'ACCESSIBILITÉ 8

Généraliser l'accès 8

Reconnaître les acquis 8

Encourager l'accès au secteur professionnel 8

Faciliter l'accès dans toutes les régions 9

Les centres d'études collégiales 9

LES DROITS DE SCOLARITÉ 9

L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL : UN CHOIX DE SOCIÉTÉ À MAINTENIR 10

CHAPITRE III

LA FORMATION OFFERTE AU COLLÉGIAL 11

LA FORMATION FONDAMENTALE 11

LA FORMATION GÉNÉRALE 11

Les cours obligatoires de formation générale 11

Les cours complémentaires 12

LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU COLLÉGIAL 12

Pour une véritable politique de la formation professionnelle 12

Les programmes 12

La formation sur mesure 13

LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE 13

Une pédagogie non sexiste 13

Une ouverture aux dimensions ethnoculturelles de la clientèle 13

MÉMOIRE DE LA FAC

LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE 13
Le soutien aux études 14
L'encadrement des élèves 15
Les centres d'aide à l'apprentissage 15
Les services aux élèves 15
LA CONCERTATION DISCIPLINAIRE ET INTERDISCIPLINAIRE 15
Le département 15
La commission pédagogique 15
D'autres lieux de concertation 16
«L'approche programme» du Conseil des collèges 16
LA CONCERTATION AVEC LE MILIEU 17

CHAPITRE IV 18
QUELQUES QUESTIONS SUR L'ÉVALUATION ET LA GESTION DU RÉSEAU 18
UNE PÉRIODE D'EXAMEN CRITIQUE, UNE ÉVALUATION? 18
L'ÉVALUATION DE LA GESTION DU RÉSEAU, UNE SEULE VOIE POSSIBLE : L'APPROCHE BESOINS 18
L'évaluation des moyens pécuniaires : une question centrale 18
LA GESTION DU PERSONNEL 19
Des statuts et des droits 19
La précarité en emploi 19
Le vieillissement des enseignantes et des enseignants du collégial 19
L'équité en emploi : la nécessité d'une action systémique 19
ÉVALUATION DE LA SITUATION À L'ÉDUCATION DES ADULTES, L'ENFANT PAUVRE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL : REDÉFINIR SON RÔLE ET SA PLACE 19
État de la situation 20
Un parti pris pour l'action 20
Les changements 20
De l'ordre dans la maison 21
Les dangers du statu quo 21
L'approche besoins à l'éducation des adultes 21
Capitalisation sur la culture de la formation 22
LA DÉMOCRATISATION DE LA GESTION 22
L'ÉVALUATION DE PROGRAMMES 22
Les programmes d'alternance travail-études 22
L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS 23
LE PERFECTIONNEMENT ET LE RESSOURCEMENT 23
LA RECHERCHE AU COLLÉGIAL 24
Créer des conditions favorables 24
Le partenariat en recherche 24
L'accès aux programmes de recherche et aux subventions 24
Promotion des travaux de recherche 24
EN GUISE DE CONCLUSION PROVISOIRE... 25

MÉMOIRE DE LA FAC

AVANT-PROPOS

LA FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL

La Fédération autonome du collégial est une organisation syndicale indépendante d'enseignantes et d'enseignants de cégep fondée en 1988. Elle est présente dans la plupart des grandes régions du Québec. Les 3 500 membres des 16 syndicats qui la composent, proviennent des régions suivantes : l'Outaouais, l'Abitibi-Témiscamingue, le Saguenay-Lac Saint-Jean, le Bas du Fleuve, la Gaspésie et les Îles et, finalement, le «Grand Montréal».

Les syndicats suivants font partie de notre fédération : Heritage, Abitibi-Témiscamingue, Jonquière, Rivière-du-Loup, Rimouski, Institut maritime du Québec, Gaspé, Carleton, Îles de la Madeleine, Sorel-Tracy, Valleyfield, Lionel-Groulx, André-Laurendeau, Rosemont, Dawson et Vanier.

Ses finalités

La Fédération autonome du collégial s'est donné comme objectif de défendre les intérêts économiques, sociaux, pédagogiques et professionnels du personnel enseignant des cégeps. Elle défend le droit de ses membres à la libre association, la négociation et la liberté d'action syndicale. Elle revendique pour eux les libertés liées à l'exercice de leur profession, encourage l'accès des femmes à la vie syndicale, agit en solidarité avec tous les groupes de la société qui travaillent à la promotion de l'éducation, de la liberté et de la justice sociale.

Enfin, la Fédération autonome du collégial veut promouvoir pour le plus grand nombre l'accès à une éducation de qualité, notamment celle de l'ordre collégial.

De la pédagogie dans une fédération syndicale

Les questions pédagogiques occupent une place importante dans les activités de la Fédération autonome du collégial et des enseignantes et des enseignants qui la composent.

Depuis sa création, notre fédération travaille à des dossiers pédagogiques qui intéressent autant nos membres que toutes celles et ceux qui se sentent concernés par les cégeps et l'enseignement qu'on y retrouve.

Ainsi, en novembre 1988, nous participions avec la Fédération des enseignantes et des enseignants de cégep et la Centrale de l'enseignement du Québec à un colloque conjoint sur les échecs et les abandons. En avril 1989, nous participions, avec les mêmes organisations, au colloque «Créer les conditions de la réussite».

Les 25 et 26 mai 1989, nous tenions un colloque dont le thème était «Vers une éducation non sexiste».

Quelques semaines plus tard, nous invitions des jeunes issus de différents secteurs d'emploi, ainsi que des enseignantes et des enseignants à venir discuter sur le thème «Les jeunes et le syndicalisme».

Puis en janvier 1991, nous tenions un colloque sur la formation professionnelle au collégial ouvert à l'ensemble des intervenantes et des intervenants intéressés par cette question. À l'automne de cette même année, nous publiions, après une large consultation de nos membres, notre *Énoncé de politique*[1] en matière de formation professionnelle. Les Actes du colloque[2], lancés au même moment, témoignent, eux aussi, de la richesse des propos échangés lors de cette rencontre.

Au mois d'octobre 1991, la Fédération autonome du collégial livrait deux communications importantes. L'une, dans le cadre du 40e congrès de l'American Association for Adult and Continuing Education, traitait de l'éducation des adultes dans les collèges publics du Québec[3]. L'autre présentait des points de vue sur l'avenir de l'évaluation dans le réseau collégial au colloque organisé par la Fédération des cégeps[4].

Depuis novembre 1991, nous discutons abondamment sur la place publique du test de français pour les finissantes et les finissants des cégeps. Nous continuons d'ailleurs à faire valoir des objections quant à la forme, au contenu et à la finalité de cet examen.

Aux mois de janvier et de février 1992, nous avons coopéré avec la Fédération des cégeps à l'organisation du Forum portant sur la maîtrise de la langue.

Plus tard, le 17 mars 1992, nous présentions le mémoire de la Fédération autonome du collégial à la Commission des affaires sociales portant sur le document de consultation *Pour un Québec compétent et compétitif* et nous y défendions nos politiques en matière de formation professionnelle au collégial.

Actuellement, nous travaillons à l'organisation d'un colloque sur les évaluations qui devrait se tenir au mois de janvier 1993.

De plus, signalons que la Fédération publie une revue pédagogique et culturelle le *Factuel* qui se veut le lieu d'expression des enseignantes et des enseignants. Des questions pédagogiques y sont discutées, et les comités pédagogiques provinciaux peuvent s'y exprimer. Des spécialistes de l'éducation comme Christian Baudelot, Paul Thibaud, Catherine Bédarida, y ont publié des textes d'importance. Parmi les numéros thématiques, le *Factuel* a traité de la recherche au collégial, de la formation professionnelle et des cégeps dans leur milieu.

À PROPOS DE LA COMMISSION DE L'ÉDUCATION

Les collèges d'enseignement général et professionnel ont vingt-cinq ans. Comme leur nom l'indique, les cégeps sont des institutions originales où coexistent et se complètent deux secteurs d'enseignement : le préuniversitaire et le professionnel.

À l'origine, la réforme proposée par le rapport Parent s'articulait autour de choix de trois ordres : social, culturel et pédagogique. Le rapport préconisait un système d'éducation public et accessible, une spécialisation enracinée dans une solide formation générale, une pédagogie active qui respecte le caractère unique de chaque élève, mise en œuvre par des maîtres bien formés.

Les cégeps se sont développés depuis 1967 dans un contexte d'évolution accélérée de la société québécoise et de ses exigences sans cesse renouvelées.

Ainsi, depuis un quart de siècle, ont-ils eu à satisfaire des clientèles de plus en plus diversifiées et en nombre sans cesse croissant, tout en relevant des défis plus exigeants les uns que les autres. Pour n'en citer que quelques-uns, mentionnons les élèves

ayant des difficultés d'apprentissage, la préparation à des études universitaires et techniques de plus en plus complexes, les pressions dues à la compétitivité des marchés dans un contexte d'internationalisation des échanges. La Fédération autonome du collégial constate que les cégeps qui composent avec ces nouvelles réalités ont largement démontré leur capacité d'adaptation et d'innovation.

Toutefois, depuis l'origine des cégeps, un malaise persiste qui fait qu'ils sont la cible de critiques répétées, souvent teintées de parti pris. Ajoutons aussi que le travail accompli dans les cégeps par les enseignantes et les enseignants ainsi que les autres catégories de personnels est loin d'être reconnu à sa juste valeur.

L'apparition des cégeps, dans le paysage éducatif québécois de la fin des années soixante, a créé en quelque sorte un traumatisme chez certains, qui persiste encore de nos jours.

Entre les ordres d'enseignement secondaire et universitaire est apparu un ordre d'études intermédiaire, le collégial, qualifié alors d'intrus par plusieurs et que d'aucuns souhaitent encore voir disparaître. Ajoutons qu'à la différence d'institutions privées plus que centenaires et dont les traditions en matière d'éducation sont largement connues, les cultures institutionnelles et les pratiques pédagogiques des cégeps sont, quant à elles, généralement mal perçues parce que méconnues.

Aussi, ne faut-il pas s'étonner de voir apparaître à périodes fixes des rapports et des bilans avec leurs constatations plus ou moins alarmistes (Rapports Roquet, Nadeau, Conseil supérieur de l'éducation, Conseil des collèges...).

Nous voici à nouveau interpellés par une commission parlementaire chargée de faire le point sur l'enseignement collégial québécois.

Que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science réfléchisse à l'occasion du 25e anniversaire des cégeps sur la mission fondamentale qui leur avait été assignée, à savoir dans toutes les régions du Québec l'accès pour le plus grand nombre à une formation professionnelle et générale de qualité, qu'il s'interroge sur leur adéquation à répondre aux besoins de clientèles de plus en plus diversifiées et sur leur capacité à répondre de «l'incontournable virage de la qualité qui nous interpelle tous en éducation et, presque par définition, en enseignement supérieur», nous semble normal.

D'ailleurs, nous avons déjà mentionné notre intérêt pour les travaux de la commission et ce, dès l'annonce faite par la ministre; cependant, nous tenons à formuler certaines réserves.

Des ambiguïtés persistent qu'il aurait été souhaitable de clarifier. Le contexte et le mandat relatifs de la commission parlementaire entretiennent des doutes sur les véritables objectifs de la consultation.

Que penser des rumeurs qui circulent selon lesquelles le Conseil du trésor a inspiré la tenue de cette commission parlementaire? Si elles s'avéraient fondées, devrions-nous en conclure que les impératifs financiers, la planification budgétaire s'apprêtent à prendre le pas sur tout véritable projet éducatif?

Selon la volonté de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, cette commission, au lieu d'examiner des aspects spécifiques aux cégeps, privilégie plutôt la formule pour le moins évasive du «tout est sur la table». C'est une pratique plutôt inusitée puisqu'aucun énoncé de politique ne vient présenter les intentions ministérielles ni encadrer la consultation. À ce jour, on ne nous a présenté que le rapport du Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*. Or, il nous apparaît qu'à lui seul ce rapport ne peut servir d'énoncé de politique. D'autres documents sont annoncés qui paraîtront après la date officielle fixée pour le dépôt des mémoires. Nous pensons, entre autres, à ceux du Conseil supérieur de l'Éducation, du Conseil permanent de la jeunesse et du Conseil de la science et de la technologie. Il est regrettable que nous ne puissions nous en inspirer pour nourrir notre réflexion.

D'autre part, la commission de l'éducation, en limitant son examen à l'ordre collégial, risque d'aboutir à des conclusions partielles. L'enseignement collégial n'est qu'une partie d'un projet éducatif plus vaste dans lequel chaque ordre est intimement lié, voire en interdépendance.

Néanmoins, en dépit de ces réserves, nous souhaitons que la commission parlementaire soit l'occasion non seulement de mettre fin aux rumeurs alarmistes qui circulent sur le destin des cégeps, mais qu'elle continue à mieux définir les objectifs du collège de l'an 2000 et à trouver des solutions aux nouveaux problèmes qui ne manqueront pas d'y être soulevés. Elle devrait, de plus, servir aux intervenantes et aux intervenants de tous les milieux pour exprimer toute la contribution du réseau collégial dans le développement et la promotion de la société québécoise.

La consultation pour la Commission parlementaire sur l'éducation

Compte tenu de l'importance des enjeux nous avons organisé l'une des consultations les plus étendues que la Fédération autonome du collégial ait connues.

Deux textes ont étayé la réflexion : le premier qui s'intitule *Cahier de référence — Consultation FAC*,[5] fait la recension de bon nombre de points de vue qui circulent actuellement sur l'enseignement collégial.

Compte tenu de l'importance des enjeux, nous voulions demander aux membres leurs opinions sur ce que nous leur donnions le moyen de connaître, ce qui supposait aussi la présence dans ce texte de vérités qui leur sont contraires.

Le *Cahier de consultation*,[6] d'autre part, tenait davantage de l'énoncé de principe ou de la déclaration large. Trois thèmes fondateurs, soit la démocratisation et l'accessibilité aux études collégiales, la formation offerte au collégial, la gestion du réseau, composent l'essentiel de ce que nous nous proposions de développer dans notre mémoire. Nous demandions aux enseignantes et aux enseignants non seulement de souscrire à la vision qui s'en dégage, mais de la nourrir et de la renforcer de leurs remarques et observations.

Précisons aussi que, dans plusieurs cégeps, des rencontres pédagogiques ont été conjointement organisées par les syndicats et l'administration. La Fédération autonome du collégial a en outre consacré un numéro entier de sa revue le *Factuel* (septembre 1992) à la commission parlementaire contenant 80 entrevues d'enseignantes et d'enseignants sur le sujet.

Enfin, du 17 au 19 septembre 1992, s'est tenue l'Assemblée fédérative de la Fédération autonome du collégial au cours de laquelle près de 160 amendements ont été discutés par les représentantes et les représentants de nos 16 syndicats.

Le mémoire de la Fédération autonome du collégial

La participation de la Fédération autonome du collégial aux audiences de la Commission s'inspire d'une volonté de réaffirmer le rôle et l'importance des cégeps au sein de la société québécoise. Ainsi ne faut-il pas s'étonner qu'elle privilégie la défense, la reconnaissance et la revalorisation tant des institutions collégiales, des enseignantes et des enseignants que de l'enseignement qu'ils y donnent.

Le mémoire que nous vous soumettons témoigne des grandes orientations défendues par les enseignantes et les enseignants de la Fédération autonome du collégial depuis 1988. En outre, il reflète essentiellement les préoccupations de pédagogues de l'ordre de l'enseignement collégial. Ces spécialistes, qui sont au centre même de la formation offerte aux élèves, constituent un précieux réservoir de connaissances, de savoir être et de savoir-faire dont on ne saurait se priver.

Plutôt que de faire table rase de ce qui existe, la Fédération autonome du collégial estime qu'il est possible d'utiliser les structures actuelles dans une perspective d'ouverture.

Ainsi souhaitons-nous que se réalisent, à partir de ce qui est en place, des adaptations susceptibles de bonifier à la fois le fonctionnement des institutions collégiales et l'enseignement qui y est offert. Nous pensons que ces changements pourront d'autant mieux s'effectuer qu'ils s'insèreront dans des pratiques institutionnelles déjà expérimentées et qu'ils s'inscriront dans un contexte de continuité.

Tout en étant consciente que des ajustements de parcours doivent être discutés, la Fédération autonome du collégial réaffirme sa conviction dans le maintien intégral du réseau des institutions collégiales. Elle considère que les cégeps, 25 ans après leur création, remplissent toujours leur mission.

Les cégeps, malgré leur jeune âge, constituent l'une des réussites de la Révolution tranquille. Le Québec, ne l'oublions pas, a fait preuve d'audace en les créant. Comme nous le rappelait le sociologue Guy Rocher dans une entrevue à la revue le *Factuel* de septembre : «Notre intention était de favoriser le plus possible la scolarité la plus avancée pour tout le monde, selon les aptitudes, les goûts et les intérêts de chacun... on voulait conserver après le secondaire un système unifié. C'est pour cela qu'on avait décidé de réunir dans une même institution le technique, le professionnel et le général à l'intérieur de laquelle des jeunes pouvaient passer d'une concentration à l'autre.»

Aussi, après une réflexion sur la nécessité de la participation syndicale dans une société démocratique, nous proposons d'aborder les perspectives suivantes :

— d'abord, la démocratisation et l'accessibilité aux études collégiales : la démocratisation, l'accessibilité généralisée, la reconnaissance des acquis des adultes, l'encouragement au secteur professionnel, l'accès dans toutes les régions, les centres d'études collégiales, les droits de scolarité et enfin, le choix de société à maintenir.

— Puis, la formation offerte au collégial : la formation fondamentale, la formation générale et les cours obligatoires, les cours complémentaires, la formation professionnelle au collégial, la pédagogie différenciée, la persévérance scolaire, le soutien aux études, la concertation disciplinaire et interdisciplinaire, la concertation avec le milieu.

— Par la suite, quelques questions sur l'évaluation et la gestion du réseau : une période d'examen critique, l'évaluation de la gestion du réseau et l'approche besoins, la gestion du personnel, la redéfinition du rôle et de la place de l'Éducation des adultes, la démocratisation de la gestion, l'évaluation de programmes et des enseignements, le perfectionnement et le ressourcement et la recherche au collégial.

— Enfin, une conclusion provisoire.

---

1 Voir *Énoncé de politique de la FAC* dans, *Cahier de référence (Une commission parlementaire sur les cégeps qui nous interpelle toutes et tous)*, Fédération autonome du collégial, Montréal, août 1992, 60 p. Document en annexe.

2 Fédération autonome du collégial, *La formation professionnelle au collégial, Un gage d'avenir*, Actes du colloque, Montréal, 1991, 194 p.

3 M. Duffy, P. Etchécopar et Y. Ouellet, «De l'éducation des adultes dans les collèges publics du Québec», dans *Cahier de référence* , p. 25-28.

4 M. Duffy, «Des points de vue sur l'avenir de l'évaluation dans le réseau collégial», dans *Cahier de référence*, pp. 49-51.

5 Fédération autonome du collégial, *Cahier de référence (Une commission parlementaire qui nous interpelle toutes et tous)*, Montréal, août 1992, 64 p.

6 Fédération autonome du collégial, *Cahier de consultation (Une commission parlementaire qui nous interpelle toutes et tous)*, Montréal, août 1992, 12 p.

7 Fédération autonome du collégial, *Factuel*, vol. 5 no 1, septembre 1992. Document en annexe.

CHAPITRE I

CONCERTATION, PARTICIPATION ET SYNDICALISME

Deux principes fondamentaux guident aujourd'hui notre intervention sur l'avenir des cégeps : la participation directe des enseignantes et des enseignants et la concertation continue entre les différents acteurs du réseau collégial afin d'améliorer les services offerts à la population. En ce sens, il serait illusoire de croire que l'exercice actuel sera porteur de résultats si le gouvernement et les divers intervenants oublient d'associer étroitement à un éventuel renouvellement de l'enseignement collégial les premiers maîtres d'œuvre de l'enseignement : les enseignantes et les enseignants.

Qui plus est, cette idée fut un des seuls points de convergence d'opinion entre les différents intervenants au colloque sur la formation professionnelle organisé par la Fédération autonome du collégial en 1991 : «Le partenariat à développer, et la relation d'associés entre les administrations des collèges, le milieu syndical et les entreprises afin de favoriser au maximum cette synergie si importante dans la dynamique de la formation professionnelle.»[1]

Ou encore, «surtout quand on sait les contours changeants de la démographie québécoise et les besoins en formation postsecondaire qui attendent jeunes et adultes d'ici l'an 2000... et la concertation syndicale-patronale qu'elle supposera.»[2]

Comme on le constate, cette idée n'est pas nouvelle, la difficulté se situe plutôt dans sa réalisation. En particulier depuis une décennie, les décisions unilatérales du gouvernement rendent impossible l'échange et difficile la concertation, par exemple : l'imposition d'un test de français obligatoire, les décisions sur les modifications au régime pédagogique, le processus de rationalisation des options, les initiatives sur l'encadrement des élèves, le désaveu des comités pédagogiques, la répartition des ressources consacrées au perfectionnement technologique, la définition d'un nouveau régime de négociation ou l'annulation pure et simple du processus légal de négociation.

De même, les propos de certains organismes aviseurs tendent à déloger peu à peu les enseignantes et les enseignants des seuls lieux de pouvoir qui leur restaient ; que l'on pense aux attaques sur l'organisation départementale trop disciplinaire ou à la commission pédagogique trop syndicale, comme si des nouveaux lieux seraient dépourvus de conflits d'intérêt... Les uns se protègent, les autres tentent de gagner du terrain... le fossé, lui, s'élargit!

Le présent exercice d'évaluation du réseau collégial est trop important pour laisser se réaliser des changements qui ne prendraient pas en compte les réalités multiples des conditions d'enseignement dans les collèges et les différents intérêts qui s'affrontent.

À ce chapitre, on peut encore aujourd'hui s'étonner du paradoxe des propos de certains rapports:

> «le Rapport Parent n'avait pas prévu ce genre de développement, surtout pas celui d'une syndicalisation militante et puissante; les communautés éducatives qu'il évoquait ne paraissaient pas particulièrement empêtrées dans les contraintes qui sont le pain quotidien de ceux qui œuvrent aujourd'hui dans les cégeps.[Voilà le paradoxe] On a tout de même tiré de ces évolutions plus d'équité, sans doute aussi plus de rationalité et de contrôle des fonds publics.»[3]

Ou de la naïveté philosophique des autres :

> «Les défis des prochaines années exigeront de dépasser la conception et les modalités actuelles (centrées en grande partie sur les relations de travail) pour s'engager dans une véritable gestion des ressources humaines privilégiant notamment la mobilité et le développement de plans de carrière, la diversification, la flexibilité et la complémentarité des tâches, la concertation et l'engagement dans des projets mobilisateurs, la participation à la gestion des activités éducatives et l'amélioration des compétences au service de l'élève et de la qualité de la formation. La mise en œuvre de cette approche *ressources humaines* implique la conception [voilà la naïveté] d'un *nouveau contrat* donnant aux directions de collèges la responsabilité de la gestion de leurs ressources humaines à l'intérieur d'un cadre général souple et flexible défini pour l'ensemble du réseau.»[4]

Que l'on change les mots ne fait pas de la réalité une chose différente, il s'agit là précisément de conditions de travail.

Par ailleurs, et pour étayer cette thèse, on se rappellera que de pareilles conclusions avaient déjà été émises auparavant sans plus de résultat. Il y a dix ans, le Secrétariat du comité des priorités, dans son document intitulé *Caractéristiques du régime des relations de travail dans le secteur public de certains pays industrialisés*, conclut pour sa part : «Au Québec les négociations dans le secteur public aboutissent inévitablement à l'affrontement parce que le régime n'a pas permis d'atteindre un équilibre interne, susceptible de favoriser le règlement des conflits.»[5] Les auteurs ajoutent cependant que le régime québécois « conjugue le maximum de droits syndicaux à un mécanisme de négociation permettant aux pressions syndicales d'avoir le maximum d'impact.»[6] Ces affirmations permettent de mieux saisir le fondement des dispositions contenues dans la loi qui, à toutes fins utiles, sont largement conformes à l'esprit de cette analyse et ont eu pour conséquence de diminuer grandement le pouvoir de négociation des syndicats et, partant, d'affaiblir les droits syndicaux.

Qu'on en juge. Dans son articulation, cette loi prévoit trois endroits de négociation : la table centrale où sont négociés les objets à incidences pécuniaires, c'est-à-dire les salaires, la retraite, les droits parentaux, l'accès à l'égalité, les assurances et les disparités régionales; la table sectorielle où l'on retrouve, entre autres, les dossiers de la tâche, du perfectionnement, de la sécurité d'emploi; et enfin, la table locale avec sa vingtaine d'objets propres.

S'ajoute à ce premier morcellement des lieux, une mécanique qui distribue dans le temps les différents objets de négociation. Par exemple, si la négociation des salaires ne se fait que pour la première année seulement, la négociation locale, elle, est permanente, mais sans possibilité de recours aux moyens de pression. Les matières de négociation sectorielles sont, pour leur part, soumises à un calendrier prévoyant une médiation obligatoire, une trêve et une multitude d'avis précédant l'exercice du droit de grève.

La mécanique embrouille les enjeux, morcelle les sujets, empêche la partie syndicale de se servir efficacement d'outils auxquels elle devrait avoir droit.

Bref, tout concourt dans ce double éclatement, et des lieux et des temps, à retarder les règlements négociés, sinon à les empêcher tout à fait.

Paradoxalement (ou consécutivement), les organisations syndicales connaissent alors un mouvement de désaffection de leurs membres analogue ou parallèle au retrait de l'État. Le doute s'insinue. Le désinvestissement de l'appareil syndical s'accélère. Les fronts communs, tous fragiles, ont fait long feu.

Dès lors, sous l'effet combiné des décrets et des lois extraordinaires (d'exception), les formes représentatives ou délégatives que représentent les instances décisionnelles des organisations syndicales prennent de plus en plus de place. Et les formes participatives... elles, de moins en moins.

Les luttes politiques se font vives, non plus sur la place publique, mais à l'intérieur des organisations pour le contrôle des appareils. On voit des groupes politiques en lutte les uns contre les autres, des élus essayer de s'opposer à la montée des technobureaucrates (les conventions deviennent affaire de spécialistes, ne les comprend pas qui veut!), des lignes de pensée pures et dures s'imposer, des exclusions de réfractaires se produire...

Dans ce contexte, nous comprenons les lendemains difficiles de négociations... sur fond de triomphalisme ambiant, les résultats trop insatisfaisants, le contrôle réel des assemblées sur l'ensemble du processus de négociation, le jeu des concessions, le taraudage de la demande, les comités restreints, les huis-clos, les joutes d'appareil... la qualité de l'information, la mobilisation... voire parfois, l'utilité même des négociations. À remarquer dans ce surgissement de contestations, un reproche constant, multiforme: l'absence des formes de participation directe ou la prédominance des formes représentatives, celles qui supposent une délégation de pouvoir. Cette absence, on peut la constater autant du coté des instances syndicales que gouvernementales.

Parce qu'il faut bien continuer, enseigner quand même, alors certains syndicats décident de recommencer au tout début. On revient à l'essentiel, à la dignité d'enseigner; on appelle à la nécessaire revalorisation sociale de la profession enseignante, à la visibilité qui devrait accompagner les gestes de l'enseignement collégial... Enfin, on se demande du même coup si d'autres groupes n'éprouvent pas le même désir que nous de reprendre un peu les choses à leur source. Et ça donne parfois une nouvelle fédération comme la Fédération autonome du collégial avec laquelle on devra désormais composer.

Trouver de nouvelles façons de négocier, adopter l'approche-besoins, établir «un nouveau contrat» pour trouver des solutions sérieuses aux problèmes de l'enseignement collégial, voilà le travail que la Fédération autonome du collégial espère réaliser.

Pour concrétiser cette approche, lors des dernières «négociations», nous avons souligné au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science les problèmes auxquels nous sommes confrontés présentement.[7] Il fallait s'ouvrir et trouver des solutions originales. Nous sommes même allés jusqu'à trouver des solutions dites à «coûts zéro.» Même sans investissement ces propositions étaient irrecevables puisqu'elles remettaient en question le *statu quo*... On ne peut plus se le cacher, les actions du gouvernement dans les relations de travail ne répondent pas uniquement à la saine gestion des ressources humaines et à l'emploi efficace des deniers publics. Bref, l'expérience des deux dernières négociations nous a permis de vérifier le degré d'ouverture de nos partenaires.

À ce chapitre, nous ne sommes pas portés à croire que la situation actuelle soit si différente des précédentes considérant la conjoncture dans laquelle la ministre a annoncé la commission parlementaire sur l'avenir des cégeps. Dans ce contexte, on peut difficilement nous reprocher aujourd'hui de nous prémunir contre de telles façons de faire.

Nous pensons qu'il est inutile d'attaquer les garanties qui nous régissent déjà sous prétexte de flexibilité ou d'adaptation, cette voie pourrait aussi bien nous précipiter vers de nouveaux abus et des incohérences encore plus nuisibles.

Élevons plutôt le débat au-dessus des concepts à la mode, comme la rigidité des conventions collectives, la qualité totale, les palmarès, les indicateurs de performance, l'évaluation-sanction qui annoncent encore des affrontements aux résultats pénalisants. Redonnons confiance à celles et à ceux qui oeuvrent dans les cégeps en respectant leur travail, leurs droits et les lieux dans lesquels jusqu'à maintenant ils ont défendu la qualité de l'enseignement collégial et le progrès social.

---

1 P. Gribeauval, «Mot de bienvenue» dans *La formation professionnelle au collégial. Un gage d'avenir*, Montréal, 1991, p. 27.

2 P. Etchécopar, *La formation professionnelle au collégial. Un gage d'avenir*, Montréal, 1991, p.105.

3 Le Conseil supérieur de l'éducation, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988, p. 103.

4 Le Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992.

5 J.-C. Cadieux et J. Bernier, *Caractéristiques du régime de relations de travail dans le secteur public de certains pays industrialisés*, Conseil exécutif, Secrétariat du comité des priorités, 12 décembre 1983, 68 p., dans *Le marché du travail*, Gouvernement du Québec, ministère du Travail, Les publications du Québec, Québec, 1985, p. 3, cité dans un article intitulé «À l'aube de la prochaine ronde de négociation dans les secteurs public et parapublic, Un nouvel encadrement? » de François Delorme et Denis Gagnon.

6 Ibid.

7 Fédération autonome du collégial, *Négociation 1992, Dépôt de principe FAC, État des besoins des enseignantes et des enseignants du collégial*, 1992, 34 p. Document en annexe.

CHAPITRE II

LA DÉMOCRATISATION ET L'ACCESSIBILITÉ AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

LA DÉMOCRATISATION

Les cégeps, c'est le formidable pari de la démocratisation de l'enseignement. Rappelons que cette institution a permis à des générations d'élèves d'accéder à des études supérieures de qualité auxquelles, en d'autres temps, ils n'auraient pas eu accès.

Les deux secteurs sont fréquentés, de soir comme de jour, par des milliers d'élèves jeunes et adultes. Sait-on qu'aujourd'hui environ 166 000 élèves fréquentent le réseau de l'enseignement régulier des cégeps, dont une impressionnante majorité à temps plein (98,4 % à l'automne 1990)?[1]

Dès le début des années cinquante, le Québec se préparait à une véritable explosion scolaire : de 1956 à 1961, le nombre de jeunes engagés dans des études secondaires avait doublé. En 1961, le taux d'accès aux études secondaires était de 70 % et celui des études collégiales de 16 %; en 1986, le taux d'accès aux études collégiales était de 63 % tandis que celui des études secondaires atteignait 100 %. Le rapport Parent prévoyait un taux d'accès de 45 % : il y a donc eu un dépassement de 19 % des prévisions. Les filles surpassent en nombre les garçons : en 1989, elles représentaient 56 % de l'effectif total à l'enseignement régulier.[2] À cet égard, la Fédération autonome du collégial considère que les institutions collégiales doivent faire mieux : encourager les candidatures dans les métiers non traditionnels, particulièrement les candidatures féminines afin de promouvoir l'égalité des chances.

Cela étant, les cégeps publics auront permis néanmoins à 650 000 jeunes d'obtenir leur diplôme d'études collégiales.[3]

Le secteur de l'éducation des adultes a également émis un nombre considérable de certificats, d'attestations et de diplômes d'études collégiales.

Est-il nécessaire de rappeler que la création des cégeps en régions périphériques a encouragé de nombreux jeunes et adultes à poursuivre des études supérieures auxquelles ils avaient jusque-là difficilement accès?

Les collèges ont, en outre, permis aux populations de profiter d'infrastructures scientifiques, culturelles, sportives et artistiques indispensables à leur développement social. La présence des cégeps dans ces milieux a favorisé, par ailleurs, l'émergence de centres universitaires.

Les ressources humaines nombreuses dont la compétence s'étend à tous les champs d'activités ont non seulement contribué à la formation intellectuelle et technique de la main-d'œuvre, mais aussi à la croissance économique et au développement régional.

Mission accomplie? Oui, d'une certaine manière, mais malgré tout... mission incomplète.

Si l'on compare le pourcentage des jeunes qui fréquentent une école à temps complet au Québec et dans certains pays occidentaux, de 1987 à 1990,[4] on remarque que le Québec pourrait encore améliorer sa performance. En effet, le Québec accuse un retard par rapport à l'Allemagne et la France, en ce qui concerne la tranche d'âge des 17 ans.

	Québec	Allemagne	France	Royaume-Uni
17 ans	65 %	82 %	79 %	34 %
19 ans	45,05 %	46 %	46 %	16 %

En outre, on ne peut pas encore parler au Québec d'une véritable égalité des chances pour tous les segments de la population.

En effet, le Conseil supérieur de l'éducation fait ressortir avec justesse que

> «même si les chances d'accéder à l'enseignement supérieur se sont étendues à une population socio-économiquement plus diversifiée, la poursuite des études et la persévérance jusqu'à la réussite demeurent significativement moins prononcées dans les milieux défavorisés. Effectivement, plus le jeune est d'origine modeste, plus il risque de quitter l'école tôt. Il en va de même de l'adulte : plus il appartient à un milieu défavorisé, moins il participe à l'éducation des adultes offerte dans les établissements.»[5]

C'est d'autant plus regrettable que l'on vit actuellement une période économique difficile, où l'on constate un taux de chômage élevé et où celles et ceux qui sont dépourvus d'une formation adéquate se trouvent particulièrement pénalisés.

Le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle[6] fait observer, pour sa part, une insuffisance actuelle et prévisible de main-d'œuvre compétente, en particulier pour les professions d'ingénieurs et de technologues, particulièrement dans les disciplines de la chimie industrielle, l'électrotechnique, la mécanique, les contrôles de qualité, l'aérospatiale et l'informatique. Des pénuries sévissent également dans certaines professions des sciences de la santé (...), enfin, plusieurs régions du Québec font face à des pénuries de personnes spécialisées pour occuper les emplois d'administrateurs, d'agents de gestion, de directeurs financiers et de conseillers en planification financière.

Le Conseil des collèges, de son côté, souligne que la

> «majorité de ces emplois requiert un niveau de formation de technicien et de technologue (...). La poursuite, voire l'accélération des modifications à la structure industrielle québécoise au cours des prochaines années, nécessitera une réponse rapide pour combler des emplois dont le niveau de qualification continuera généralement de croître (...). On estime toutefois que la majorité des nouveaux emplois créés d'ici l'an 2000 exigera un niveau de scolarité plus élevé qu'aujourd'hui : près des deux tiers requerront plus de 12 ans de scolarité et la moitié plus de 17 ans; par contre, les emplois nécessitant douze ans et moins passeront de près de la moitié (45,3 % en 1986) à environ un tiers (32,8 %).»[7]

Il y a aussi en corollaire cet autre enjeu qui interpelle plus spécifiquement la société québécoise.

> «La mise en place d'une solution à l'énorme problème qui se développe actuellement et qui est celui de l'insertion sociale et professionnelle ratée, par manque de qualification de milliers de personnes appartenant au contingent de population québécoise des moins de 35 ans. ...c'est au delà de 500 000 adultes... qui n'ont ni diplôme secondaire ni qualification professionnelle et ne fréquentent aucun établissement scolaire.»[8]

L'ACCESSIBILITÉ

Généraliser l'accès

La Fédération autonome du collégial considère qu'il faut faciliter l'accès aux études supérieures pour le plus grand nombre de jeunes et d'adultes.

De même, faut-il développer des mécanismes pour amener les personnes des milieux défavorisés à poursuivre leurs études.

Nous pensons que l'éducation permanente devrait se poursuivre toute la vie. En ce sens, il faut atténuer la transition entre la fin des études et l'entrée dans la vie active, en facilitant des retours périodiques aux études, soit pour obtenir un complément de formation, soit pour satisfaire des intérêts personnels.

La Fédération autonome du collégial est d'avis que cette éducation permanente doit offrir à la fois une formation spécialisée poussée et une formation générale accrue.

Reconnaître les acquis

Les adultes qui veulent entreprendre ou compléter des études ont une expérience et une formation scolaire antérieures très diversifiées. Plusieurs renoncent cependant à poursuivre des études dans la mesure où leurs activités passées ne sont pas reconnues.

Pourtant les besoins en la matière existent bel et bien. L'Unesco affirme que d'ici 10 ans, dans les pays industrialisés, la clientèle de l'éducation des adultes aura surpassé en nombre la clientèle régulière et ce, à tous les ordres d'enseignement.[9]

En 1982, le rapport de la commission Jean sur l'éducation des adultes proposait l'instauration d'un système de reconnaissance des acquis afin d'encourager le retour aux études des adultes. Un travail important s'est fait au Québec pour explorer et implanter la reconnaissance des acquis. Il existe actuellement trois systèmes de reconnaissance des acquis (implantés ou en voie d'implantation) : le système de la reconnaissance scolaire des acquis, le système de reconnaissance des compétences professionnelles des commissions de formation professionnelle et le système des unités de formation continue. C'est dire que, si les adultes peuvent maintenant bénéficier de ce service, ils doivent néanmoins composer avec trois systèmes différents. Ils se heurtent aussi parfois à des politiques institutionnelles locales trop restrictives, et à des différences importantes, tant dans les pratiques et les outils, que dans les coûts engendrés par cette reconnaissance. Il en résulte un découragement à se prévaloir de ces services.

Il est donc important d'apporter des correctifs à ces services, notamment par leur intégration complète au système administratif des collèges, par l'élaboration et l'uniformisation, à travers le réseau collégial, des outils d'évaluation pour la majorité des programmes. Les comités pédagogiques (de disciplines) devraient être associés à l'élaboration et à la diffusion de pareils outils afin de favoriser l'harmonisation des divers systèmes de la reconnaissance des acquis.

Il faut de plus porter une attention toute spéciale à la reconnaissance de l'expérience des femmes dans des secteurs d'activités non reconnus et de celles qui sont défavorisées sur le plan de l'emploi.

La Fédération autonome du collégial recommande donc au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science ainsi qu'aux institutions collégiales, d'élaborer une politique cadre en matière de reconnaissance des acquis, d'instaurer un système unique qui englobe les acquis de formation scolaire et les compétences professionnelles et d'assurer un soutien financier pour son implantation.

Encourager l'accès au secteur professionnel

Présentement, les enjeux et l'importance de la formation professionnelle qui est offerte dans les cégeps sont méconnus. Les élèves qui fréquentent l'école secondaire, ainsi que le public en général, connaissent peu ou pas la formation professionnelle collégiale et souvent, entretiennent des préjugés à son égard.

Contrairement au ministère de l'Éducation du Québec qui est engagé depuis près de deux ans dans une vaste campagne de promotion de la formation professionnelle au secondaire, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, quant à lui, demeure timide en ce qui concerne celle offerte à l'ordre d'enseignement collégial.

Une campagne publicitaire large et soutenue, tant au plan national que local, s'avère donc nécessaire afin de promouvoir et revaloriser la formation professionnelle au collégial.

Elle devra être conçue à la fois pour le milieu du travail, les institutions du secteur public et certains services gouvernementaux. Les principaux intervenants en matière de formation professionnelle doivent réunir les fonds nécessaires au déroulement de cette opération.

Dans le but de minimiser le phénomène de marginalisation auquel les cégeps des régions éloignées des grands centres se trouvent confrontés, le gouvernement doit y investir de façon privilégiée afin de contrer l'attrait des grands centres sur les clientèles régionales.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science doit consentir des budgets supplémentaires à l'information afin de les rendre comparables à ceux que le ministère de l'Éducation du Québec consacre à la formation professionnelle au secondaire. Il doit aussi assumer la diffusion d'une information de base sur l'ensemble des options professionnelles et laisser aux cégeps le soin d'afficher localement leurs couleurs en s'assurant, cependant, que ces derniers n'entrent pas en concurrence déloyale les uns avec les autres.

La campagne nationale insistera, en outre, sur l'originalité des programmes et des techniques propres à la formation professionnelle donnée dans les cégeps.

Elle mettra de l'avant les exigences rigoureuses des programmes professionnels offerts, l'éminent degré de qualité qu'ils exigent dans le rendement scolaire des élèves.

Elle inclura un aperçu des besoins du marché du travail, les perspectives d'une carrière professionnelle, les salaires qui s'y rattachent. Elle mettra à contribution le taux de réussite des ancien-

nes étudiantes et des anciens étudiants.

C'est par une sensibilisation accrue des différents intervenants et en se ménageant leur collaboration que les collèges pourront renouveler la technique de réclame pour ces programmes professionnels. Les personnes et les groupes concernés, fiers du travail qu'ils accomplissent, ne sont-ils pas les meilleurs ambassadeurs d'une institution à laquelle ils sont heureux d'appartenir?

Les départements du secteur professionnel, les directions générales et les services de l'éducation des adultes doivent conjuguer leurs efforts en vue de faire de la publicité aux programmes locaux.

Dès le secondaire III, les élèves doivent recevoir, de celles et ceux-là mêmes qui exercent ces professions, une information complète sur l'enseignement professionnel des collèges. Promouvoir cette information suppose un dialogue soutenu avec les conseillers en orientation de cet ordre d'enseignement.

Les enseignantes et les enseignants qui souhaitent développer des liens avec les partenaires de l'industrie et des organismes professionnels ou produire des plans de publicité pour ces groupes doivent voir ces activités comptabilisées dans le calcul de leur charge individuelle ou bénéficier d'un soutien pécuniaire ou d'une libération sans perte de droits ni traitement. Les mêmes conditions doivent prévaloir pour celles et ceux qui désirent faire la publicité du secteur professionnel collégial auprès des élèves du secondaire.

La participation de cégépiennes et de cégépiens à cette démarche d'information auprès des élèves du secondaire devrait être stimulée et facilitée.

Faciliter l'accès dans toutes les régions

La Fédération autonome du collégial estime que l'accessibilité ne s'évalue pas seulement en termes d'élèves fréquentant le réseau collégial, mais aussi en fonction de la distribution géographique des services. Il appartient au gouvernement de garantir et de faciliter l'accès aux études collégiales dans chacune des régions du Québec.

Que devons-nous déduire de l'opération entreprise par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science en vue de rationaliser les options offertes dans les cégeps? Sous prétexte que des programmes se trouvent sous le seuil de viabilité, la Direction générale de l'enseignement collégial incite à la fermeture de plusieurs d'entre eux. La Fédération autonome du collégial considère que cette orientation a pour effet d'appauvrir les choix de formation qu'une institution peut offrir à sa clientèle, l'incitant du même coup à fréquenter un cégep éloigné du domicile si elle veut poursuivre des études dans la discipline de son choix.

Cette politique ne peut servir les intérêts des élèves, non plus que ceux plus larges des régions. Les élèves se trouveront-ils aussi motivés à poursuivre des études dans un cégep géographiquement éloigné? Ceci a pour effet d'accentuer les déplacements de population. On peut penser que ces élèves ne souhaiteront pas revenir dans leur région d'origine pour y travailler. La Fédération autonome du collégial considère que le processus de rationalisation des options contredit l'idée même du cégep large, polyvalent et accessible tel que nous le connaissons depuis sa création. Démembré dans ses programmes, le cégep finira-t-il par devenir un CEG, c'est-à-dire un collège d'enseignement général?

Afin de préserver l'existence de ces cégeps, la Fédération autonome du collégial insiste pour que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science proscrive toute rationalisation technocratique des options.

Afin d'assurer la viabilité des cégeps en région, la Fédération autonome du collégial demande au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science de prendre les moyens nécessaires pour assurer la viabilité des programmes qu'on y retrouve.

Les centres d'études collégiales

Nous constatons que, depuis quelques années, il ne se crée plus de cégeps selon le mode initial. À la place, des centres d'études collégiales sont apparus, qui répondent, certes, à des besoins d'accessibilité et de démocratisation, mais qui, par certains aspects, témoignent aussi d'insuffisances. Le rapport de la Direction générale de l'enseignement collégial (1988) concernant l'évaluation de certaines de ces expériences laisse plusieurs questions en suspens quant à l'incapacité pour ces centres d'atteindre tous les objectifs fixés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Ainsi y rapporte-t-on des carences dans les services offerts aux élèves : bibliothèque, centre audio-visuel...et aux enseignantes et enseignants : l'éloignement, le difficile perfectionnement... En admettant que ces centres ont leur raison d'être comme service aux populations éloignées, la Fédération autonome du collégial considère qu'ils n'en nécessitent pas moins des conditions d'enseignement et d'apprentissage équivalentes à celles des cégeps. À cet égard, nous déplorons que les discussions entourant leur implantation soient menées sans véritable concertation.

La Fédération autonome du collégial demande au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science d'établir une politique d'implantation des centres d'études collégiales en concertation avec les intervenants, et de s'assurer que ces centres bénéficient de conditions d'enseignement et d'apprentissage équivalentes à celles des cégeps.

LES DROITS DE SCOLARITÉ

Le principe de l'accessibilité du plus grand nombre aux études collégiales pose aussi la question des droits de scolarité. La ministre a admis qu'ils font l'objet de discussions périodiques au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et au Conseil des ministres. D'autre part, des analyses sérieuses sur les impacts sociaux d'une telle mesure sont en cours.

La question des droits de scolarité au cégep touche également le taux de persévérance aux études. Les indicateurs de performance de la Direction générale de l'enseignement collégial font ressortir que le taux de sanction des études pour le programme de Sciences humaines varie de 22 % après deux ans d'études à 51 % après quatre ans, que le taux pour le programme de Sciences de la nature varie de 32 % après deux ans d'études à 76 % après quatre ans (cohorte de 1986). Pour les Sciences administratives, il était de 15 % après trois ans et de 47 % après cinq ans (cohorte de 1983).[10] Il y a tout lieu de présumer que ce délai est dû, en partie, à la nécessité pour les élèves de travailler.

Nous nous interrogeons sur les conséquences de l'imposition de droits de scolarité pour les élèves du collégial. Ceux-ci devront-ils consacrer un nombre d'heures supplémentaires à un travail rémunéré afin de défrayer des droits de scolarité?

Rappelons qu'une enquête du Conseil supérieur de l'éducation fait ressortir que déjà «chaque cégépien doit en moyenne investir dans sa formation plus de 6 000 $ par année.»[11] Le Conseil de la famille, dans son rapport sur le travail des jeunes, paru tout

récemment, nous met en garde contre le travail excessif des jeunes en ces termes :

> «L'abus et la valorisation du travail précoce profitent davantage au roulement de la *société de consommation* qu'aux jeunes eux-mêmes» [...] «Des études et des consultations, il ressort que le travail des adolescents a pris beaucoup d'ampleur depuis quelques années, tellement que cela peut nuire à des activités qui devraient être plus importantes pour eux, particulièrement l'apprentissage scolaire. De l'avis du Conseil [de la famille], le travail rémunéré des adolescents ne doit pas devenir une norme ni une habitude de vie.»[12]

Il faut se demander si ces constatations, qui s'appliquent à la population étudiante du secondaire, ne sont pas également valables pour certains élèves du collégial. L'imposition de droits de scolarité au collégial aura-t-elle une incidence sur le taux d'échecs et d'abandons, l'une des préoccupations majeures au sein du système?

La Fédération autonome du collégial considère qu'une imposition de droits de scolarité attaquerait le principe même de la gratuité des études et partant, de l'accessibilité pour le plus grand nombre à l'enseignement collégial. La Fédération autonome du collégial réaffirme que ce sont là deux des assises du rapport Parent, qu'il est impérieux de préserver.

De plus en plus, les études collégiales deviennent une condition à la participation pleine et entière des individus dans une société technicienne, et dans cette perspective, l'accès gratuit à cet ordre d'enseignement devient un droit.

En ce sens, nous demandons de maintenir la gratuité scolaire et d'assurer aux élèves des prêts et bourses d'études convenables.

L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL : UN CHOIX DE SOCIÉTÉ À MAINTENIR

Il nous apparaît, 25 ans après la publication du rapport Parent, que l'État doit poursuivre le processus de démocratisation de l'enseignement collégial et faire de l'éducation sa principale priorité.

Il lui faut consolider, développer et promouvoir le réseau public des collèges d'enseignement général et professionnel, autant en région que dans les grands centres, et en assurer le financement adéquat.

À cette fin, il doit augmenter les budgets actuellement consacrés à l'enseignement collégial.

La Fédération autonome du collégial considère que l'éducation est un investissement collectif. Ne pas investir dans l'éducation, c'est à coup sûr s'appauvrir, hypothéquer l'avenir. Surtout si on considère qu'en l'an deux mille plus de 60 % des emplois exigeront un diplôme d'études collégiales.

---

1 Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science — Direction générale de l'enseignement collégial, *Regard sur l'enseignement collégial, Indicateurs sur les cheminements scolaires*, 1992. 149 p.

2 Conseil supérieur de l'éducation, *Le rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Québec, 1988, p. 16.

3 Régys Caron, «Fin de la récréation dans les 46 cégeps», *Journal de Québec*, 4 avril 1992.

4 Ces chiffres de l'OCDE proviennent de Grégoire Inc., R., *L'enseignement collégial, ou son équivalent, dans quelques provinces et pays*, Collection Études et Réflexions sur l'enseignement collégial, Conseil des collèges, Québec, 1992, p. 62, 102 et 137; CSE, *Rapport annuel 1987-1988*, p. 42.

5 Conseil supérieur de l'Éducation, *Les nouvelles populations des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Québec, 1992, p. 72.

6 Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif. Énoncé de politique sur le développement de la Main-d'œuvre*, Québec, 1991, p. 18.

7 Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec 1992, p. 33.

8 Sylvestre, *La formation professionnelle au collégial, Un gage d'avenir*, Montréal, 1991, p. 97.

9 Claude Garon, *La reconnaissance des acquis dans les universités québécoises*. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Fédération étudiante universitaire du Québec, Montréal, 1992, p. 4.

10 Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science — Direction générale de l'enseignement collégial, *Regard sur l'enseignement collégial*, 1992.

11 Jean-Claude Rivard, «Le prix de l'Éducation», *Le Soleil*, 20 août 1992.

12 Conseil de la Famille, *Quinze ans et déjà au travail! Le travail des adolescents : une responsabilité parentale et collective*, Québec, 1992, p. 1.

CHAPITRE III

LA FORMATION OFFERTE AU COLLÉGIAL

Cet ordre d'enseignement, par des objectifs de savoir, de savoir être et de savoir-faire qui lui sont propres et qui s'inscrivent dans une continuité, s'engage à faire progresser les élèves. Pour plusieurs, le cégep est une étape terminale, tandis que pour d'autres, il mène aux études universitaires.

C'est dans un esprit d'ouverture et d'échange que les enseignantes et les enseignants participent aux arrimages inter-ordres et que plusieurs coopèrent avec le marché du travail dans des projets de maillage.

L'enseignement collégial doit garantir à sa clientèle des études collégiales de qualité centrées sur une formation qui permette d'acquérir à la fois une base large de connaissances, d'aptitudes et une spécialisation pour faire face aux exigences d'une future profession. L'enseignement collégial doit aussi encourager la persévérance aux études et la réussite scolaire.

LA FORMATION FONDAMENTALE

La formation fondamentale n'est pas une expression nouvelle; elle est présente tout au début de la création des cégeps.

La formation fondamentale permet à l'élève d'acquérir la maîtrise de l'expression tant verbale que non verbale, un sens de l'organisation, des compétences, un solide sens critique, une maturité, de l'autonomie. Cette formtion devrait lui donner les moyens d'établir des liens entre les différents ordres de savoir qu'on lui présente et de les intégrer à son milieu de vie et de travail. Toutes les disciplines doivent se doter d'objectifs de formation fondamentale et des moyens adéquats pour les atteindre.

Dans son énoncé de politique en matière de formation professionnelle, la Fédération autonome du collégial dégage des éléments essentiels à la formation fondamentale. Rappelons qu'ils ne concernent pas uniquement celles et ceux qui poursuivent des études au secteur technique, mais l'ensemble des élèves inscrits au secteur régulier et à l'éducation des adultes.

Jumelée à la formation générale, la formation fondamentale vise au développement intégral de l'élève. Plutôt que de privilégier certaines disciplines par rapport à d'autres, il nous apparaît important d'en intégrer les objectifs à chacune. Précisons qu'il ne s'agit pas d'ajouts au contenu des cours, mais d'un nouveau regard sur ceux-ci. Il restera à définir l'importance de cette formation dans l'acquisition d'un savoir disciplinaire.

Pour l'implanter, cela suppose que chaque collège se dote de buts et d'orientations en ce sens, que les programmes d'études soient structurés par un ensemble d'objectifs cohérents, que les ressources humaines et les outils didactiques soient appropriés et que des politiques d'évaluation permettent à l'ensemble des intervenants de juger de la qualité des apprentissages et de l'enseignement.

Dans le contexte d'une formation collégiale de qualité, la Fédération autonome du collégial considère que toutes les disciplines doivent se doter d'objectifs de formation fondamentale.

Elle est un idéal que l'on se fixe pour orienter l'enseignement. Un idéal qui peut facilement devenir une utopie sans les moyens nécessaires à sa réalisation.

LA FORMATION GÉNÉRALE

Les cours obligatoires de formation générale

La formation générale offerte à l'enseignement collégial continue de soulever bon nombre de questions quant à sa place et à son importance. Certains, en effet, mettent en cause la nécessité d'offrir les cours obligatoires de langue et de littérature, de philosophie et d'éducation physique à l'ensemble de la clientèle inscrite à l'enseignement régulier des cégeps tels qu'ils existent actuellement.

Cette remise en question, selon nous, outre qu'elle met directement en cause l'emploi de nombreux collègues avec ce que cela comporte de difficultés professionnelles, humaines et sociales, ne corrige nullement les réalités pédagogiques auxquelles elle prétend s'attaquer : le nombre d'heures de cours au secteur professionnel, l'adaptation des contenus de cours à des clientèles particulières, l'ajustement de la formation générale aux pressions de la nouvelle complexité culturelle...

Selon nous, la maîtrise de la langue et l'habileté à communiquer qui en découle sont essentielles à l'intégration dynamique de l'élève dans la société. L'apprentissage de la langue et la fréquentation des œuvres littéraires lui permettent de développer des capacités de compréhension, d'organisation et d'expression claire, vivante et persuasive de sa pensée. Elles lui permettent, en plus, de s'ouvrir à tous les domaines du savoir, aux arts et à différentes manifestations de la créativité humaine. Elles l'aident à se situer dans le monde contemporain et à mieux comprendre les rapports de ce monde avec l'histoire.

Les cours de philosophie, quant à eux, par la démarche réflexive et critique qu'ils inculquent à l'élève, l'initient progressivement aux problèmes humains, personnels et sociaux. L'enseignement de la philosophie, dans le champ de la rationalité, poursuit deux buts. Au plan personnel, il vise à former des individus intellectuellement et moralement autonomes. Au plan social, il tend à former des citoyens éclairés et responsables, capables de s'engager dans les grands débats de la cité. Du côté anglophone, les cours de *humanities* constituent un champ d'étude multidisciplinaire qui donne à l'ensemble des élèves une formation de base et les initie aux problèmes fondamentaux de la vie par l'étude des valeurs sociales, morales et esthétiques.

Les cours d'éducation physique, par leurs enseignements de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes, jouent un rôle de première importance dans le développement harmonieux d'une personne, tant au plan physique que social, affectif et intellectuel. Notons que l'éducation physique contribue de façon significative à la formation fondamentale. Plus particulièrement, elle prépare les élèves à s'adapter aux changements de la société, elle favorise le développement de l'autonomie et du sens de l'organisation. Les cours d'éducation physique jouent, d'autre part, un rôle préventif au niveau de la santé.

La Fédération autonome du collégial réaffirme la nécessité de conserver intégralement dans le curriculum de tous les élèves inscrits au Diplôme d'études collégiales, y compris les élèves

adultes à temps plein et à temps partiel, les quatre cours obligatoires de langue et littérature, les quatre cours obligatoires de philosophie *(humanities)*, les quatre cours obligatoires d'éducation physique.

Les cours complémentaires

Si l'on songe à adapter la formation de base des élèves à de nouvelles réalités sociales et culturelles, c'est du côté des cours complémentaires qu'il faut se tourner, qui, à cet égard, n'ont pas toujours pris leur véritable place. Ils représentent le maillon faible du régime pédagogique actuel. Un solide redressement s'impose dans leur revalorisation, leur polyvalence, leur complémentarité et leurs exigences.

Les cours complémentaires comme les cours de formation générale prolongent, à notre avis, les objectifs d'une formation fondamentale bien comprise.

Les choix de cours qui s'offrent aux élèves se fondent alors sur les besoins particuliers des grandes familles, des programmes et des profils; ils s'intègrent à la formation pour la compléter.

Cette idée de la complémentarité ne se dégage pas précisément de la définition initiale des cours complémentaires comme on la trouve au régime pédagogique : «Les cours complémentaires sont choisis par l'élève hors des disciplines comprises dans les cours de concentration ou de spécialisation de son programme.» (*Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Article 15)[1]

Cela explique sans doute en partie le désordre et la prolifération dont ils ont fait l'objet. En plus, des contraintes d'organisation scolaire ont souvent été déterminantes dans leur présence à la grille des cours.

Il nous apparaît important qu'il y ait de nouveaux consensus pour revitaliser cet aspect de la formation.

La Fédération autonome du collégial réaffirme la nécessité de conserver intégralement dans le curriculum de tous les élèves inscrits au Diplôme d'études collégiales, y compris les élèves adultes à temps plein et à temps partiel, les quatre cours complémentaires.

La Fédération autonome du collégial est d'avis qu'une revalorisation des cours complémentaires passe par leur redéfinition et un resserrement de leurs exigences, et qu'il faut renforcer la notion de complémentarité dans le régime pédagogique. Ainsi devrait-on lire à l'article 15 du règlement : «Les cours complémentaires sont choisis par l'élève hors des disciplines comprises dans les cours de concentration ou de spécialisation de son programme» mais à l'intérieur d'une banque de cours qui assurent un complément à la formation de l'élève et dont les exigences seront déterminées dans les lieux de concertation de chaque collège.

LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU COLLÉGIAL

Le libre-échange, l'accélération du développement technologique, les multiples fluctuations et mutations du marché de l'emploi, la pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans de nombreux secteurs sont autant de réalités qui préoccupent nos membres. Mais au-delà de ces constats, il y a aussi leur volonté de relever les défis qui confrontent l'ordre collégial et, partant, toute la société québécoise.

Les défis que la mondialisation de l'économie ne manqueront pas de lancer au Québec exigent qu'il puisse bénéficier à court et à moyen terme d'une relève en technologues et en cadres intermédiaires. La Fédération autonome du collégial réaffirme que les institutions collégiales ainsi que les enseignantes et les enseignants ont un rôle déterminant à jouer dans la formation de ces personnes.

Pour une véritable politique de la formation professionnelle

Les institutions collégiales ont une responsabilité directe et fondamentale : la formation de la main-d'œuvre de niveau technologique à travers l'enseignement régulier, l'éducation des adultes et la formation sur mesure. La formation professionnelle offerte dans les institutions de l'ordre collégial doit voir à l'articulation entre les matières fondamentales et les enseignements dits professionnels.

Dans le mémoire que la Fédération autonome du collégial présentait lors des audiences de la Commission des affaires sociales, en mars 1992, nous appuyions, en principe, la volonté du gouvernement de faire en sorte que le Québec devienne le seul responsable des politiques de développement de la main-d'œuvre sur son territoire et la seule administration chargée d'élaborer et de rendre admissibles, de concert avec les partenaires du monde du travail, les programmes et mesures de formation professionnelle, de développement de la main-d'œuvre et d'aide à l'emploi.

Cependant, nous assortissons toujours cet appui de principe des commentaires suivants :

— le rapatriement au Québec des budgets fédéraux consacrés au développement de la main-d'œuvre ne doit pas avoir pour effet, en fin de course, la seule création d'un département québécois de main-d'œuvre. Le gouvernement du Québec, de concert avec les partenaires de l'enseignement, et notamment ceux de l'ordre collégial, doit tendre vers la définition d'une véritable politique éducative dans le secteur professionnel.

— Au sujet de l'éducation des adultes, nous faisons remarquer que, dans l'énoncé de politique ministériel, *Pour un Québec compétent et compétitif*, ce secteur relève davantage d'une politique de l'emploi que d'une politique de l'éducation de la main-d'œuvre. Les clientèles cibles et le financement sont principalement déterminés par les besoins du marché du travail. Cela signifie que différentes catégories de la population n'ont pas les mêmes facilités d'accès, et de loin, à l'éducation des adultes, et cela explique aussi, dans une certaine mesure, la faible part de formation générale dans cette dernière, tant au niveau des différents programmes offerts qu'à l'intérieur même des programmes professionnels.

— De plus, nous souhaitions que cesse la concurrence entre les trois ordres de formation professionnelle à savoir, les commissions scolaires, les institutions collégiales et les universités.

Les programmes

Les contenus des programmes de formation professionnelle, il importe de le redire ici, doivent se démarquer clairement de ceux offerts par les autres ordres d'enseignement et refléter la spécificité de l'ordre collégial.

Les chevauchements dans les programmes offerts par les trois ordres d'enseignement posent aussi la question de l'arrimage et de la poursuite des études d'un ordre d'enseignement à l'autre.

Les membres de la Fédération autonome du collégial sont favorables à ce que les politiques d'arrimage entre les ordres secondaire et collégial ainsi qu'avec l'université soient poursuivies et diversifiées. Notamment en ce qui concerne la reconnaissance d'équivalences pour des programmes professionnels similaires.

Afin d'éviter de rendre désuets la formation des élèves et l'enseignement offert, les enseignantes et les enseignants ne favorisent pas uniquement une formation pointue. Elles et ils insistent sur le maintien des formations générale et fondamentale des élèves.

La formation sur mesure

Parlons maintenant de cette formation (ou perfectionnement) largement offerte par les institutions collégiales, et qu'on appelle la formation sur mesure. Rappelons que cette formation ne conduit à aucun diplôme, certificat ou attestation d'études officiels.

Jusqu'à l'adoption de l'accord Canada-Québec (1986-1989), la formation sur mesure relevait exclusivement des établissements, même si occasionnellement le financement pouvait venir de programmes québécois de main-d'œuvre ou de subventions de la Direction générale de l'enseignement collégial.

À partir de 1987, l'arrivée du financement fédéral a eu un impact considérable : concurrence entre les cégeps et les organismes privés et publics de formation. Ce nouveau financement a incité les institutions collégiales à resserrer les liens avec les entreprises et les organismes socio-économiques, et à développer de nouveaux marchés.

L'expansion considérable de la formation sur mesure incite maintenant la Direction générale de l'enseignement collégial à en préciser davantage les orientations. Dans un document publié en 1990, elle a d'ailleurs élaboré un «cadre d'intervention et des voies d'action en formation sur mesure.»

Elle définit ainsi la formation sur mesure :

> «une approche de formation et une stratégie d'intervention éducative qui vise l'application concomitante des quatre principes directeurs suivants : mesurer les besoins de formation, permettre la participation des divers intéressés aux principales décisions relatives à l'intervention de formation, réaliser le transfert des apprentissages dans des situations concrètes, assurer la cohérence et l'unité de la démarche.»[2]

Malgré cette définition, la pratique montre que l'univers de la formation sur mesure demeure encore vague et confus.

C'est généralement le secteur de l'éducation des adultes qui offre ce type de formation. Mais les centres spécialisés en offrent, eux aussi, aux entreprises et organismes socio-économiques. En plus, ces centres spécialisés sont rattachés aux cégeps «selon des modalités qui peuvent varier d'un établissement à l'autre. Certains sont considérés comme un service du collège, d'autres comme un institut ou encore comme une corporation à but non lucratif.»[3] C'est dire qu'il y a des variantes importantes au sein des institutions qui offrent de la formation sur mesure. Dans un tel tableau, y a-t-il place pour une participation des enseignantes et des enseignants et des travailleuses et des travailleurs aux décisions relatives à cette formation? Et, s'il n'y a pas de concertation véritable, peut-on vraiment parler de cohérence et d'unité de la démarche?

La Fédération autonome du collégial souhaite vivement que les enseignantes et les enseignants soient associés, avec les différents partenaires, à la démarche de formation sur mesure.

LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

La Fédération autonome du collégial adhère au principe d'une pédagogique différenciée, c'est-à-dire d'une pédagogie qui reconnaît et respecte les droits et les différences des élèves.

Une telle pédagogie comprend entre autres :

Une pédagogie non sexiste

Le but d'une approche pédagogique égalitaire à l'égard de la place et du rôle des femmes et des hommes dans la société, vise à sensibiliser les élèves aux différentes perceptions qui s'y rattachent. La pédagogie égalitaire développe chez les élèves un sens critique vis-à-vis des stéréotypes existants et de certains fondements de la connaissance, afin de construire des modèles nouveaux d'action et de participation dans leur vie sociale.

En ce sens, la Fédération autonome du collégial demande que soit valorisé le développement d'une pédagogie égalitaire.

Une ouverture aux dimensions ethnoculturelles de la clientèle

La Fédération autonome du collégial favorise une approche qui fasse en sorte que toutes les collectivités ethnoculturelles sans exception soient concernées et non seulement les collectivités touchées par la problématique de l'intégration tel que l'entend l'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration issu du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration en décembre 1990. Ce projet d'intégration implique, en effet, uniquement la participation de la communauté dite francophone, d'une part, et les communautés culturelles, d'autre part. Autrement dit, les anglophones et les autochtones ne sont pas visés par ce projet.

Or, non seulement y a-t-il des anglophones et des autochtones dans la société québécoise, mais les anglophones et les autochtones sont aussi présents dans nos collèges.

La Fédération autonome du collégial encourage les enseignantes et les enseignants à prendre en compte, dans leurs pratiques pédagogiques, la richesse et la diversité culturelle de tous leurs élèves afin de favoriser et de valoriser l'enrichissement mutuel des collectivités.

LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

La Fédération autonome du collégial constate avec le Conseil des collèges que

> «l'abandon des études collégiales n'est pas nouveau. Dans les collèges membres du Service régional d'admission du Montréal métropolitain par exemple, le taux d'abandon avant l'obtention du diplôme a oscillé entre 35 % et 40 % au cours des années 1976 à 1981 et il était plus élevé en formation technique qu'en formation préuniversitaire. Si le phénomène n'est pas nouveau, les taux d'abandon et d'accès au diplôme sont néanmoins préoccupants, surtout en formation technique. La situation inquiète d'autant plus que l'on observe une baisse de 5 % à 10 % de la sanction des études chez les élèves qui ont commencé le collégial en 1983 comparativement à ceux qui avaient commencé en 1980.»[4]

L'étude des cohortes subséquentes à l'année 1983 n'est pas encore complétée. Si l'on ne met pas tout en oeuvre pour garder les

élèves au cégep et leur permettre d'obtenir un diplôme, l'objectif d'accessibilité et de démocratisation n'est qu'un leurre.

Le problème du décrochage scolaire est au centre des préoccupations de toutes celles et de tous ceux qui de près ou de loin s'intéressent à l'éducation au Québec. Il faudrait, cependant, se garder d'interpréter le phénomène du décrochage uniquement en fonction de la performance du système d'éducation ou en imputer la responsabilité plus directement à celles et à ceux qui y travaillent.

L'excellence, pour nous, ce n'est pas uniquement d'accueillir des élèves sur la base de l'excellence de leurs résultats scolaires. C'est aussi de permettre à des élèves engagés dans un cheminement scolaire à des niveaux très divers de progresser et d'atteindre les objectifs que fixe l'enseignement collégial.

Comme le mentionnait le ministre Pagé tout récemment, le phénomène du décrochage existe d'abord au secondaire où le taux d'obtention du diplôme n'est que de 64 %. Le manque de ressources pécuniaires et humaines auquel est confronté cet ordre d'enseignement accentue les difficultés, particulièrement celles liées à l'apprentissage des élèves. L'école secondaire a dû s'adapter, en un temps record, à des changements de clientèles importants sans toutefois bénéficier des ressources indispensables à l'accomplissement de sa mission. Le travail rémunéré pour certains élèves, le manque de motivation pour d'autres, l'absence de support familial dans plusieurs cas ajoutent aux problèmes existants.

Ce phénomène existe, tout aussi grave, au collégial et à l'université. On constate même une corrélation étroite entre le cheminement scolaire des élèves au secondaire et leur réussite au collégial.

Tout comme l'ordre d'enseignement qui le précède, le collégial public joue pleinement le jeu de la démocratisation et de l'accessibilité aux études supérieures, bien que l'enjeu en soit supporté inégalement par chacun des collèges. C'est dire qu'on ne devrait y pratiquer ni contingentement massif ni sélection à outrance des élèves.

Les récents indicateurs de performance du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science ignorent ces phénomènes. À toute fin pratique, *Le regard sur l'enseignement collégial* ne constitue qu'une banque de données sur le cheminement scolaire et la réussite des cours en l'absence de facteurs d'explication. Rien n'est dit, en effet, sur la provenance socio-économique des élèves, les difficultés d'adaptation des différentes clientèles ethnoculturelles, le pessimisme moral sinon existentiel de la jeune génération, sans compter les difficultés pécuniaires grandissantes auxquelles elle est soumise. Rien non plus dans l'abondante documentation quantitative du ministère n'autorise l'appréciation qualitative de l'effort pédagogique des maîtres ni celle des apprentissages qui se réalisent dans les divers collèges, pas plus d'ailleurs, qu'il n'est fait mention des conditions menant à l'obtention d'un diplôme.

Le sous-financement du réseau depuis 1982 ne contribue certes pas à résorber ces difficultés.

Les deux ou trois années qu'un élève passe au cégep, à une époque critique de sa vie, sont cruciales. Faut-il mentionner que, de plus en plus, le jeune est placé devant des choix de carrière complexes, et qu'il entre très souvent au cégep sans avoir pris de décision finale quant à son orientation professionnelle future? Le cégep agit alors comme un bouillon de culture, un révélateur. L'élève y côtoie diverses options qui l'aideront à se faire une idée précise de son profil de carrière.

Le soutien aux études

Afin de permettre au plus grand nombre possible d'élèves de terminer leurs études collégiales, il faut que les institutions collégiales puissent trouver une solution à des problèmes très variés. L'efficacité des cégeps à faire cheminer les élèves vers la réussite de leurs études requiert, à notre avis, toute une gamme de moyens d'aide.

C'est le plus souvent au cours de leur première année d'études collégiales que les élèves rencontrent des difficultés importantes. En effet, bon nombre d'élèves éprouvent des difficultés d'adaptation à leur nouveau milieu, d'où un choc perturbateur qui finit par en décourager beaucoup.

La Fédération autonome du collégial demande donc que soient ajoutées des ressources à l'encadrement des élèves pour la première année d'études collégiales.

En outre, un aménagement des programmes de façon plus souple permettrait à certains élèves de prendre une année de plus pour terminer les études collégiales, ou de choisir, voire de changer d'orientation. Il s'agit déjà d'une réalité qui, dans bien des cas au collégial, se vit de façon désordonnée, et qui occasionne souvent des pertes de temps et d'énergie.

Il faut souligner enfin l'importance d'offrir divers moyens d'aide pendant toute la durée des études collégiales et pas seulement à l'entrée au cégep. Certains élèves ont le potentiel pour mener à bien leurs études, mais en raison de manques divers dans leur formation antérieure, ils ont besoin pour actualiser ce potentiel d'un accompagnement constant.

À un moment ou à un autre de leurs études collégiales, il faut donc souvent que les élèves aient recours à plusieurs formes de cours *spéciaux* tels que des cours d'appoint, des cours de mise à niveau, des cours de méthodologie du travail scolaire et qu'ils soient soutenus par une forme de tutorat — la conseillance — et de relation d'aide.

Cette approche permet à la fois le rattrapage dans certaines matières et le soutien à l'apprentissage; ces cours peuvent être intégrés de façon souple au programme de l'élève.

La Fédération autonome du collégial réaffirme que, pour les cégeps qui accueillent des clientèles particulières, il est indispensable de continuer à développer et à offrir, selon les besoins identifiés, des cours d'appoint, des cours de mise à niveau, des cours de méthodologie du travail scolaire ainsi qu'une forme d'encadrement proche du tutorat et de la relation d'aide.

Si nous recommandons l'ensemble des mesures énumérées ci-dessus, nous hésitons à recommander une session de propédeutique. Une telle session nous fait nous poser quelques questions :

Une session propédeutique est-elle vraiment un incitatif à la réussite des études? Certains enseignants de l'ordre secondaire pensent que non. L'implantation d'une telle session pourrait être perçue chez leurs élèves comme un encouragement au laisser-aller puisqu'il y aurait toujours possibilité de se rattraper en entrant au cégep. Est-ce que la propédeutique ne pourrait pas aussi donner lieu à une *secondarisation* de l'ordre d'enseignement collégial? Alors qu'en fait, l'ordre collégial se trouve également dans l'obligation de répondre aux besoins de l'ordre universitaire. Le même problème se pose à propos de la propédeutique universitaire.

Y a-t-il empiétement de l'ordre collégial par les autres niveaux d'enseignement?

Nous pensons que la solution se trouve plutôt dans le resserrement de l'arrimage inter-ordre.

La Fédération autonome du collégial souscrit à une plus vive concertation des différents ordres (secondaire, collégial et universitaire) pour que chacun joue pleinement le rôle qui lui revient.

L'encadrement des élèves

La capacité d'offrir un enseignement de qualité est directement liée au ratio élèves-maître. La forte augmentation de tâche imposée par les décrets de 1983 (13 %) s'est vivement répercutée sur l'encadrement offert aux élèves.

Depuis vingt ans, les ratios ont fortement augmenté dans certaines disciplines. Une amélioration de l'encadrement des élèves passe nécessairement par une diminution de ce rapport.

Dans le même ordre d'idées, nous ne pouvons passer sous silence les autres restrictions dont a été l'objet le réseau collégial depuis dix ans et les conséquences défavorables qu'elles ont entraînées sur la qualité des services offerts : la diminution du personnel professionnel et celle du soutien à l'enseignement.

Du côté des adultes, nous déplorons qu'aucune disponibilité ne soit prévue à leur encadrement et que l'accès aux différents services des collèges leur soit plus difficile.

La Fédération autonome du collégial préconise une diminution du ratio élèves-maître afin d'améliorer l'encadrement et qu'en ce sens, des sommes soient investies dans le réseau collégial pour l'obtention de ressources supplémentaires.

Les centres d'aide à l'apprentissage

Mentionnons aussi le rôle important joué par les centres d'aide à l'apprentissage. Ceux-ci proposent aux élèves concernés (selon une formule très flexible) des mesures d'aide spécifique, entre autres en langue et en mathématiques. Les centres d'aide font largement la preuve de leur efficacité.

La Fédération autonome du collégial considère, qu'en ce sens, il faut, au delà des contingences budgétaires et administratives, assurer la permanence des centres d'aide à l'élève et leur allouer des ressources supplémentaires.

Les services aux élèves

La Fédération autonome du collégial demande au gouvernement d'accorder des ressources suffisantes pour les services qui soutiennent les départements dans leur travail (les services aux étudiants et les services professionnels, les services de bibliothèque, les centres de soutien à l'apprentissage et les centres multimédias).

Aussi ne faut-il pas s'étonner que la mise en place de structures d'accueil et l'offre de certains cours de mise à niveau, pour ne mentionner que ces éléments, n'arrivent pas à contrer efficacement les abandons. Force nous est de constater que le peu de ressources consenties à l'encadrement s'avère aujourd'hui insuffisantes.

La Fédération autonome du collégial réaffirme que l'ordre d'enseignement collégial doit multiplier les efforts et les ressources pour assurer que celles et ceux qui ont entrepris des études collégiales soient encouragés à les mener à bien.

LA CONCERTATION DISCIPLINAIRE ET INTERDISCIPLINAIRE

Le département

Le département est une structure qui permet d'organiser le travail des enseignantes et des enseignants. Que l'on pense par exemple à la distribution des tâches. C'est au département qu'il revient aussi de veiller à la qualité de l'enseignement.

Pour les enseignantes et les enseignants, le département est un lieu d'appartenance, de ressourcement et de vie pédagogique disciplinaires, voire, dans certains cas, pluridisciplinaires. Les échanges sont fréquents et portent sur des sujets variés : les programmes, la conception de cours, les plans d'étude qui s'y rattachent, les apprentissages de l'élève, le soutien à lui apporter, les examens... Le tout s'inscrivant dans une perspective d'amélioration de l'enseignement. Enfin, le département est l'endroit privilégié d'une mise à jour disciplinaire profitable à tous ses membres (enseignement proprement dit, contacts avec le milieu, colloques, perfectionnement).

Par son plan de travail et le bilan qu'il produit annuellement, le département témoigne du sérieux de ses activités auprès de la direction pédagogique, du conseil d'administration et du public en général.

La commission pédagogique

Les échanges interdisciplinaires débordent du cadre départemental et s'inscrivent dans celui, plus large, de la commission pédagogique où se retrouvent, en plus des enseignantes et des enseignants, des élèves, des professionnels non enseignants, du personnel de soutien et des cadres.

La commission pédagogique est, par définition et dans sa conception initiale, l'organisme consultatif en matière de pédagogie auprès du conseil d'administration. Dans son véritable rôle, elle est une table d'intégration. Tout le travail accompli dans l'établissement et la révision des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages le démontrent.

La concertation a cependant sa contrepartie. Les réunions de la commission pédagogique sont souvent ponctuées par des incompréhensions et des frictions mutuelles qui en ralentissent le bon fonctionnement. Puis elle est devenue bien malgré elle, au fil des années, un lieu de luttes de pouvoir entre les enseignantes et les enseignants et les directions des services pédagogiques. Il faut dire que depuis le décret de 1982, nous avons surtout connu, comme enseignantes et enseignants, dénigrement, restrictions budgétaires, marginalisation de notre influence dans le processus décisionnel, pouvoir discrétionnaire, création de structures parallèles. Par exemple, la mise sur pied de la régie de l'enseignement (rencontres de coordination départementale), dont les fonctions nulle part consignées, ont graduellement dédoublé, puis disqualifié celles de la commission pédagogique. Par cela, on s'explique mieux le désenchantement et le désintéressement de plusieurs face à cette instance pédagogique.

Nous pensons, de plus, que si elle est perçue comme inefficace au fil des ans parce qu'elle n'a pas toujours produit les résultats escomptés, c'est par manque de volonté politique de la voir assumer ses responsabilités premières. Il faut lever l'ambiguïté. La commission pédagogique ne saurait être à la fois l'organisme consultatif du

conseil d'administration et l'instrument de la direction des services pédagogiques.

Enfin, soulignons que nos membres souhaitent que la commission pédagogique soit revalorisée dans une optique, non pas bureaucratique, mais de concertation véritable. Peut-être considèrent-ils que la pédagogie se vit et se partage plus qu'elle ne se réglemente? Il nous apparaît qu'il est plus que temps que les parties en arrivent à de nouveaux consensus.

D'autres lieux de concertation

S'il est essentiel pour nous de maintenir les lieux premiers de concertation que sont les départements et la commission pédagogique, nous n'excluons pas pour autant la possibilité d'ouvrir de nouveaux lieux de consultation afin de diversifier les échanges interdisciplinaires sur des questions pédagogiques spécifiques.

Ces nouveaux lieux pourraient nourrir la réflexion sur les expériences de décloisonnement des savoirs et une certaine forme «d'approche programme» qui se pratique déjà dans les cégeps.

C'est dire que cette approche n'est pas une pratique entièrement nouvelle pour les enseignantes et les enseignants. Présentement, les secteurs professionnel et préuniversitaire, par l'entremise de leurs départements, en ont une certaine expérience.

Les enseignantes et les enseignants du professionnel concourent à l'atteinte d'objectifs communs de programme. Du côté du préuniversitaire, le programme révisé de Sciences humaines, et celui de Communications entre autres, ou des programmes interdisciplinaires, tels ceux des Études juives (Jewish Studies), des Études helléniques (Hellenic Studies), ou des Études féministes (Women's Studies), développés dans les collèges anglophones, permettent, eux aussi, la participation de plusieurs disciplines autour d'une même table de discussion.

La Fédération autonome du collégial favorise l'expérimentation de la concertation interdisciplinaire dans les cégeps afin de permettre aux élèves d'acquérir une formation qui intégrerait les objectifs de la formation fondamentale, ceux de la formation générale et ceux de leur programme propre.

Nous sommes d'avis qu'il faut créer des lieux d'échange et de concertation interdisciplinaires souples.

En ce sens, la Fédération autonome du collégial croit qu'en plus de créer de nouveaux lieux de concertation, il faut réactiver ceux déjà existants, comme la commission pédagogique et les départements comme maîtres d'œuvre de la concertation interdisciplinaire.

La Fédération autonome du collégial affirme que le succès de la concertation interdisciplinaire dépend de l'attention apportée à son implantation. En ce sens, nous redoutons une action précipitée et imposée. Celle-ci n'aura pour tout résultat que la bureaucratisation de ce qui se voulait au départ un essai de renouveau pédagogique.

La Fédération autonome du collégial demande que les ressources humaines et pécuniaires nécessaires au bon fonctionnement de cette concertation soient injectées afin de préserver celles qui sont consenties à la coordination départementale.

C'est à l'intérieur de ces paramètres que la Fédération autonome du collégial se prononçait l'année dernière en faveur d'une expérimentation de «l'approche programme» à l'intérieur des départements du secteur professionnel, afin d'en vérifier la pertinence et de voir de quelle façon les objectifs de la formation fondamentale et ceux de la formation générale s'y concrétisent.

En conséquence, nous considérons qu'il faut mieux composer avec les ressources du milieu, leur redonner les responsabilités qui leur reviennent et témoigner par cette confiance de l'importance pour l'ordre collégial québécois de faire preuve de continuité culturelle.

«L'approche programme» du Conseil des collèges

Si nous sommes favorables aux arguments pédagogiques de l'approche programme, nous doutons toutefois de la nécessité de créer, pour l'implanter, une nouvelle structure aux dépens de celles existantes.

Les recommandations formulées par le Conseil des collèges dans son rapport *Pour un renouveau de la formation...* à propos de l'approche programme, vont dans le sens d'une extension et d'une intégration de celle-ci à l'ensemble des secteurs et des disciplines de l'ordre de l'enseignement collégial. Le tout s'inscrivant, selon lui, dans une perspective de révision et d'atteinte de nouveaux objectifs communs de programmes.

Bien que des formes d'approche programme se pratiquent déjà dans les cégeps, le Conseil des collèges les jugent insatisfaisantes. Il considère qu'elles demeurent trop confinées à l'intérieur des secteurs alors que l'esprit même de cette approche revendique l'échange entre secteurs. L'absence d'un mécanisme formel de concertation intersectorielle l'amène donc à proposer une structure institutionnelle de programme relevant de la direction pédagogique. Pour le Conseil, cette structure parallèle de gestion, s'avère nécessaire parce qu'il perçoit les départements et la commission pédagogique comme trop près de l'intérêt disciplinaire ou syndical.

L'enchâssement de l'approche programme dans une structure nouvelle laisse transparaître des préoccupations de nature plus administrative que pédagogique. Le Conseil des collèges, nous semble-t-il, rejoint ici la Fédération des cégeps dans sa volonté maintes fois affirmée, depuis 1979, de contrôle des départements. Ce n'est un secret pour personne que la Fédération des cégeps et les administrations locales ont toujours plus ou moins bien composé avec l'autonomie des départements. En conséquence, nous soupçonnons que l'on veuille maintenant mousser une structure institutionnelle de programme pour atteindre, par une voie détournée, des objectifs de gestion qui n'ont guère rencontré jusqu'à ce jour l'assentiment des enseignantes et des enseignants.

De plus, l'implantation d'une telle structure institutionnelle de programme occasionnera des modifications en profondeur dans l'organisation du travail.

Le département verra son autonomie, sa cohésion disciplinaire et ses pratiques pédagogiques compromises. L'éclatement de l'unité départementale occasionnera une perte de contrôle sur les cours dans leur ensemble : objectifs, plans d'étude...

Enfin, qu'il nous soit permis de dire que cette structure des programmes n'a pas fait l'objet jusqu'ici de beaucoup d'expérimentations, ni qu'elle soit exempte de critiques, même si le Conseil des collèges veut en faire l'axe intégrateur des études collégiales.

La Fédération autonome du collégial ne souscrit donc pas à cette vision du renouveau organisationnel présentée par le Conseil des collèges.

LA CONCERTATION AVEC LE MILIEU

Une autre forme de concertation nous apparaît souhaitable, celle qui se détermine à partir des marchés de l'emploi. Nous rejoignons ici les préoccupations de bon nombre de départements et d'enseignantes et d'enseignants du secteur professionnel.

Une formation professionnelle de qualité dans les cégeps demande aussi une très bonne connaissance des attentes des entreprises et des organismes extérieurs.

Les membres de la Fédération autonome du collégial ont annoncé, lors des audiences de la Commission des affaires sociales sur l'énoncé de politique du ministre Bourbeau, leur intention de proposer à des intervenants nationaux et régionaux en matière de formation professionnelle au collégial la création de regroupements consultatifs.

La Fédération autonome du collégial a aussi annoncé qu'elle confierait, s'il y a lieu, aux syndicats locaux le soin d'entreprendre des démarches visant la constitution de tels regroupements sur une base locale et régionale. Les personnes qui y siégeront feront état des discussions et du fonctionnement de ces comités.

Dans ses échanges avec les différents groupes concernés par la formation professionnelle, la Fédération autonome du collégial préconise la plus grande ouverture en même temps que le respect de la spécificité du travail de chacun.

---

1 Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science — Direction générale de l'enseignement collégial. *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, (L.R.Q., C-29, a. 18, Section III).

2 DGEC, *Cadre d'intervention et des voies en formation sur mesure*, 1990.

3 Fédération des cégeps, *Cégepropos*, 4 septembre 1992.

4 Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992.

CHAPITRE IV

QUELQUES QUESTIONS SUR L'ÉVALUATION ET LA GESTION DU RÉSEAU

UNE PÉRIODE D'EXAMEN CRITIQUE, UNE ÉVALUATION?

Celle que vit l'enseignement collégial aura permis l'émergence de quelques prises de conscience constructives. Par exemple, l'idée que les ressources humaines qui œuvrent dans le réseau collégial constituent le premier potentiel sur lequel on peut miser pour assurer une formation de qualité. Ou l'idée d'une conception élargie et enrichie de la tâche d'enseignement qui tienne compte des disparités des établissements, des disciplines, de l'expérience de travail et des exigences nouvelles reliées aux programmes d'enseignement et à leur gestion. Ou encore cette idée de la valeur de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants, la puissance de créativité qu'elle contient et le fait qu'elles alimentent la dynamique de l'établissement.

Ces idées, à une époque où les mots compétitivité, performance, ratio, coûts et résultats émaillent le discours de la gestion, ne vont pas sans leur contrepartie : l'évaluation. On n'arrive plus à exclure l'une de l'autre. D'ailleurs, le concept d'évaluation prend autant d'acceptions qu'il y a de contextes : évaluation du réseau, des institutions, des programmes, des enseignements, des rendements, de la performance...

La réflexion de la Fédération autonome du collégial, en dépit du fait qu'elle s'insère dans cette culture, essaie de considérer les choses différemment, à partir de l'approche besoins. Nous préconisons une politique générale d'évaluation fondée sur l'analyse des moyens mis en œuvre en vue d'atteindre des objectifs. Il serait illusoire de porter un jugement sur la gestion du réseau collégial sans faire une évaluation rigoureuse de cet ensemble.

En ce sens, la Fédération autonome du collégial se dit en accord avec une évaluation du réseau collégial (le système, l'institution, les programmes, les enseignements) mais, elle estime essentiel, dans le respect de la convention collective, que les enseignantes et les enseignants et leurs représentantes et représentants soient associés tant sur le plan local que national à la mise en place d'une politique d'évaluation et des mécanismes qui y seraient rattachés.

L'ÉVALUATION DE LA GESTION DU RÉSEAU, SEULE VOIE POSSIBLE : L'APPROCHE BESOINS

Une telle analyse est large. Elle doit aussi refléter l'état des moyens disponibles pour l'enseignement tant au niveau des ressources humaines que des ressources didactiques. Cette démarche préliminaire devra ainsi permettre de préciser en termes de performance à atteindre les buts ou les finalités de l'enseignement collégial. Que ce soit sa capacité à s'adapter aux nouvelles réalités sociales, au marché du travail ou aux exigences universitaires, à l'actualisation des connaissances du personnel, aux nouvelles missions des collèges, une chose demeure : elle devra permettre de mesurer l'écart entre la performance souhaitée et la réalité pour ensuite identifier les moyens appropriés de le combler. L'identification et l'affectation des ressources nécessaires à la mise en place des moyens devront démontrer le sérieux de l'opération en terme de volonté manifeste de développement de l'enseignement collégial.

L'évaluation des moyens pécuniaires : une question centrale

Depuis 1980, les restrictions budgétaires dans les cégeps se sont élevées à plus de 125 millions. La ponction additionnelle de 16 millions qui a été effectuée au printemps de 1992 lors du dépôt des crédits est maintenant prélevée à même l'enveloppe qui sert à défrayer le matériel pédagogique, les laboratoires, les services pédagogiques et même des dépenses incompressibles de chauffage et d'électricité. Faut-il rappeler que le désengagement de l'État en matière d'éducation altère la qualité de l'enseignement et les conditions dans lesquelles celui-ci est offert.

Que la situation des finances publiques soit précaire, nous en convenons. Cependant tous s'entendent aussi pour dire que les coupures en éducation sont une grave erreur et que nous ne faisons là aucune économie. On s'entend également sur le fait que les coupures budgétaires en éducation hypothèquent l'avenir du Québec et aussi l'avenir de celles et de ceux qui désirent poursuivre des études supérieures. Cette commission n'a pas besoin d'une longue démonstration du sous-financement du réseau collégial et des conséquences sur la qualité de la formation qu'on y donne.

Malgré tout, devant cette situation intenable, plusieurs intervenants du réseau sont encore tentés de *recycler* les sommes déjà dévolues au réseau. S'il est impossible de faire une évaluation rigoureuse du nouveau mode d'allocation des ressources (FABES) qui ne sera implanté totalement qu'en 1993-1994, la Fédération autonome du collégial tient à réaffirmer qu'elle s'oppose cependant à toute tentative de décloisonnement de l'enveloppe (2A) consacrée aux enseignantes et aux enseignants pour compenser les coupures budgétaires auxquelles sont confrontés les cégeps. Nous ne croyons pas qu'il soit judicieux de laisser aux administrations locales le soin de répartir les sommes allouées selon leurs besoins spécifiques. Dans cette perspective, les priorités administratives, autres que l'enseignement, risquent fort de prendre le pas sur tout le développement de la pédagogie. Encore une fois, élèves, enseignantes et enseignants feraient vite les frais du manque à gagner des autres secteurs d'activités des cégeps. Nous n'accepterons pas d'être encore une fois les boucs émissaires d'une situation qui se détériore.

Afin d'atténuer le sous-financement chronique auquel les cégeps sont confrontés depuis dix ans, nous proposons, plutôt, d'explorer d'autres avenues de financement. En ce sens :

— en plus du soutien prépondérant de l'État, il y a lieu aussi d'explorer de nouvelles formules de financement du réseau collégial, en particulier, des formes de partenariat et de coopération avec les entreprises.

— La Fédération autonome du collégial demande que tout en demeurant le maître d'œuvre du financement des collèges, l'État favorise d'éventuelles formes de partenariat avec les entreprises et qu'il s'assure d'une redistribution des ressources visant à développer l'économie de toutes les régions.

— Nous souhaitons de plus que l'on étudie la possibilité d'imposer une taxe aux entreprises pour aider à financer l'éducation tout en leur permettant de maintenir leur compétitivité.

— La Fédération recommande aussi que chaque collège puisse développer des formes de partenariat et de coopération avec les entreprises et cela, dans un cadre d'objectifs globaux de société qui ont été établis après consultation avec les représentants officiels des enseignantes et des enseignants et qui ne se limitent pas aux préoccupations du marché.

— Enfin, nous encourageons les entreprises et industries qui bénéficient directement des programmes du collégial à contribuer à des fondations pour les collèges.

LA GESTION DU PERSONNEL[1]

Des statuts et des droits

Lorsqu'on aborde la question des statuts d'emploi, on a le plus souvent l'impression de se trouver en face de ces casse-tête dont toutes les pièces sont différentes, mais de la même couleur. La hiérarchisation des statuts a entraîné une inégalité des droits qui a des conséquences sur les conditions d'enseignement. Le temps est bien loin où l'ensemble du corps professoral possédait le même statut d'emploi ou du moins savait qu'il y accéderait dans un avenir rapproché. Il est bien loin, également, le temps où toutes et tous avaient des conditions similaires de travail.

La précarité en emploi

La consultation du *Petit Robert* est édifiante. Issu du mot latin *precarius* c'est-à-dire obtenu par prière, *précaire* n'est introduit dans le langage courant qu'au début du XVIIe siècle et signifie «dont l'avenir, la durée ne sont pas assurés.» En droit, le terme précaire se précise et veut dire «qui s'exerce grâce à une autorisation révocable.» La liste des synonymes et des antonymes associés au terme est aussi très éclairante. Incertain, instable, court, éphémère, passager s'opposent à assuré, durable, solide, stable. La somme de ces définitions exprime parfaitement la réalité de droit des enseignantes et des enseignants au statut précaire.

Les conséquences de la diversité des statuts d'emploi sont nombreuses et transcendent les motifs économiques qui l'ont justifiée. Elles affectent très directement la dimension humaine que comporte tout milieu de travail. Marginalisation, dualité, isolement, iniquité, impression de stagnation, sentiment d'impuissance, stress, insécurité, conditions de vie en dents de scie, démobilisation, relations tendues avec les collègues, tels sont les maux engendrés par la précarité.

Nous croyons que la multiplication des statuts d'emploi et des conditions s'y rattachant nuisent au projet éducatif des établissements d'enseignement.

Le vieillissement des enseignantes et des enseignants du collégial

Le Rapport du comité chargé d'étudier la question de la gestion du vieillissement des ressources humaines à la Fédération des cégeps (juin 1991), fournit les statistiques suivantes pour 1988-89 :

37 % du personnel enseignant se retrouvait dans le groupe d'âge de 45 à 64 ans

29 % du personnel enseignant se trouvait dans le groupe d'âge de 40 à 44 ans.

Le comité consultatif sur la tâche complète présentement une étude sur la précarité et le vieillissement du secteur collégial. Malheureusement, les résultats de cette étude ne seront disponibles, qu'en décembre 1992 pour le vieillissement et un peu plus tard pour ceux de la précarité. Toutefois, nos observations démontrent une certaine similarité avec les conclusions provenant de l'élémentaire et du secondaire.

Le vieillissement a aussi un impact sur le renouvellement du personnel enseignant.

Comment pouvons-nous réagir face à une telle situation?

Parmi les solutions qui se dégagent des différents colloques sur le vieillissement des ressources enseignantes, se profile une nouvelle orientation : le *mentorat* ou le *tutorat*.

En effet, pour assurer une meilleure diffusion du savoir détenu par le personnel plus âgé, il est possible d'imaginer des formules privilégiant la formation entre pairs. Tout en permettant aux jeunes qui entrent dans la profession de profiter de l'expérience acquise par ces personnes, cela aurait aussi comme conséquence de reconnaître et de valoriser le savoir-faire des enseignantes et des enseignants d'expérience et de diversifier leur tâche. C'est peut-être là une occasion de définir une nouvelle forme de pré-retraite.

L'équité en emploi : la nécessité d'une action systémique

Le débat sur les programmes d'accès à l'égalité et celui sur l'équité en emploi sont loin d'être terminés. L'examen de l'ensemble des rapports émis par les collèges subventionnés démontre l'existence d'une discrimination dans chaque collège qui se manifeste par :

— la sous-représentation des femmes dans la majorité des catégories d'emploi;

— la concentration des femmes dans les secteurs qui leur sont traditionnellement réservés;

— la rémunération inférieure des femmes par rapport à celle des hommes;

— la précarité des emplois féminins.

Pourtant, même si nos conventions collectives sont actuellement assorties de quelques articles traitant des programmes d'accès à l'égalité, si un comité consultatif national d'accès à l'égalité a été conventionné, si des comités consultatifs locaux pouvant conduire à l'élaboration et à l'implantation de programmes d'accès à l'égalité ont également été prévus, tout se fait sous l'égide des «si nécessaire», des «si intéressé» et des «s'il le désire.» Bref, l'existence des programmes d'accès à l'égalité reste aléatoire et confirme que l'insertion dans nos conventions collectives ne leur garantit pas un caractère obligatoire. Pour nous assurer de leur implantation systématique, nous devons non seulement conventionner les programmes d'accès à l'égalité, mais les rendre obligatoires.

Ces programmes devraient avoir un effet d'entraînement social et ainsi rejoindre les objectifs de la pédagogie différenciée.

ÉVALUATION DE LA SITUATION À L'ÉDA, L'ENFANT PAUVRE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL : REDÉFINIR SON RÔLE ET SA PLACE

Parlons maintenant un peu plus de l'éducation des adultes dans les cégeps, afin de souligner le changement qualitatif qui doit s'y dessiner, de la place et de l'importance que la société technicienne

lui assignera (parmi d'autres formations possibles) et des ressources dont ce secteur aura besoin pour accomplir sa nouvelle mission...

D'autres, avant nous, se sont penchés sur cette délicate question du rôle et de la place que les collèges donnent à leur secteur d'éducation aux adultes.

État de la situation

Ainsi, l'énoncé politique gouvernemental au sujet de l'éducation des adultes (1984) «exige que toute l'institution collégiale, et non une seule de ses composantes, soit ouverte aux adultes.» Ceci revient à dire que la responsabilité, le mandat de répondre aux besoins éducatifs des adultes incombe non au service d'éducation aux adultes mais à l'institution dans son ensemble.[2]

Ces besoins à la fois multiples, complémentaires et difficiles à quantifier, sont souvent réitérés mais rarement satisfaits.

La Presse du 28 janvier 1988 parle, sous la plume d'André Pratte, de «70 000 adultes traités en citoyens de seconde zone.» Témoins, le sous-développement des cégeps en éducation des adultes si on les compare aux collèges de l'Ontario et de la Colombie-Britannique, le financement insuffisant dans lequel on entretient le secteur adulte - le budget de 1986-1987 inférieur de un million à celui de 1979-1980! - l'encouragement d'un secteur privé parallèle (en expansion rapide), témoins encore la formation générale quasi inexistante aux adultes, la qualité de la formation offerte et la valeur de la sanction des études (les certificats d'études collégiales et les attestations d'études collégiales)... les horaires, l'accès aux équipements.

Pour répondre à ces besoins éducatifs des adultes, nous préconisons une intégration plus forte du personnel enseignant de ce secteur à celui de l'enseignement régulier.

En effet, selon la convention collective en vigueur, «les conditions de travail des personnes chargées de cours ne leur permettent ni de se perfectionner ni d'être financées pour être disponibles auprès des adultes et, ainsi, pouvoir adapter leur enseignement.»[3] Ces enseignantes et ces enseignants voudraient-ils recevoir leurs élèves après les heures de cours, il ne disposent pas, pour la plupart d'entre eux, de locaux adéquats. L'on sait, par ailleurs, que les adultes qui abandonnent en cours de formation le font surtout en raison d'un manque d'encadrement pédagogique.

Citons encore, en conclusion de ce préambule, un extrait de *Et si l'on parlait des adultes...* :

> «Les étudiants adultes... souhaitent tous une augmentation du nombre de personnes disponibles à plein temps pour la formation et le soutien pédagogique. De nombreux motifs sont évoqués (sic) : une meilleure disponibilité des enseignants, la reconnaissance des tâches des chargés de cours en dehors de la salle de classe, l'amélioration de leurs difficiles conditions de travail, la cohésion et le ressourcement nécessaire au groupe qui contribue à l'enseignement d'un programme de formation.»[4]

Et, c'est bien connu que dans nos quelque cinquante collèges et centres d'études collégiales, il y a à peine 175 personnes qui enseignent aux adultes à temps complet!

D'où la nécessité pour les deux secteurs de l'enseignement collégial de s'harmoniser et de partager leurs ressources selon un modèle souple. Et le secteur régulier en a de nombreuses à offrir.

C'est la seule approche susceptible de relancer l'éducation des adultes. Ce domaine négligé de l'enseignement collégial, si on parvient à le redéployer, à lui faire donner ce pourquoi il est institué, c'est-à-dire des services de qualité, pourrait bien dans un proche avenir être lui-même catalyseur de l'autre, voire même le dépasser. C'est lui qui, bientôt, devra satisfaire l'ensemble d'une population, plus scolarisée, soumise à la pression de la complexité du développement technologique...

La formation des adultes ne doit plus être cet enseignement collégial entièrement à part, mais devenir une source de promotion et de renouvellement collectifs à part entière.

Malgré nos positions respectives et privilégiées, nous sommes responsables, à des degrés divers, d'avoir laissé se développer le secteur de l'éducation des adultes bien souvent en marge des objectifs inscrits dans la mission des cégeps. Beaucoup trop de marchands d'occasion avec des préoccupations plus économiques que pédagogiques et de gestionnaires sans vision s'y sont taillé des fiefs avec pour spectateurs les enseignantes et les enseignants du régulier et comme opposants les organisations syndicales.

Cette vision myope de la réalité de service et de formation s'est installée en lieu et place d'une pensée gestionnelle dont on est aujourd'hui à la recherche. Les services à l'éducation des adultes dont nous avons hérité sont en pièces détachées, incapable des performances auxquelles on serait en droit de s'attendre.

Traditionnellement tenus à l'écart des discussions de planification stratégique en matière d'éducation, les enseignantes et les enseignants n'en manifestent pas moins leur désir de s'associer au repositionnement du collège public sur l'échiquier de la formation.

Un parti pris pour l'action

Pris dans l'étau de la récession ou dans celui d'une croissance léthargique, le spectre de la non-compétitivité nous force à revenir à l'essentiel, à nous rencontrer sur la mission. Les organisations, ainsi que les hommes et les femmes qui les animent, vont devoir évoluer pour mieux rencontrer les défis que pose la société de l'an 2000.

Il ne faut pas entreprendre la réforme de la formation de la main-d'œuvre sans cette réflexion préalable. Cet exercice est d'autant plus nécessaire à amorcer dès maintenant, qu'en éducation les délais au bout desquels les réformes commencent à produire leurs effets se mesurent en générations.

Les changements

Les cégeps devront non seulement offrir les meilleures chances d'accès à la formation, mais aussi favoriser la persistance, c'est-à-dire améliorer la participation dans le cheminement propre aux élèves et permettre à ces derniers d'obtenir un diplôme reconnu, le diplôme d'études collégiales, témoin d'une formation globale.

Des changements dans les modes de financement devront aussi être assurés. Le passage à un système d'éducation permanente exigera davantage. Assumer une part grandissante de la mission éducative ne peut s'accomplir sans en recevoir les moyens. L'amélioration, voire l'harmonisation des conditions d'exercice de la profession enseignante entre les secteurs, est selon nous un élément clé de performance à l'éducation des adultes : un financement qui garantit le droit aux services, c'est-à-dire à la disponibilité des ressources humaines et des ressources matérielles et physiques.

De l'ordre dans la maison

Des idées claires, une direction, un projet rassembleur en éducation des adultes, c'est du même coup un projet de développement des cégeps publics du Québec et l'assurance que la formation de la main-d'œuvre ne restera pas qu'un vœu pieux.

Si gouvernements, entreprises et individus sont appelés à investir davantage en éducation, il faudra auparavant avoir mis un peu d'ordre dans la maison afin de garantir une efficacité minimale de ces investissements. Cette cohésion entre le secteur régulier et celui des adultes est essentielle à établir, car ce sont dans les rapports entre ces deux secteurs que s'opéreront les changements qualitatifs les plus importants.

En effet, le découpage des rôles va subir une transformation majeure, passant d'une définition de la clientèle en fonction de l'âge à une définition de la clientèle en fonction des besoins de formation et de cheminement qu'elle exprime. La complémentarité des rôles prend beaucoup d'importance. C'est l'élément indicateur d'une évolution vers un système continu d'éducation. D'ici l'an 2000, plus des 2/3 des emplois créés exigeront plus de 12 ans de scolarité. Le défi est de taille pour un système de service en pièces détachées.

Investissements en éducation et prospérité future n'ont jamais été aussi facilement associés qu'aujourd'hui, et pourtant...

De nombreux intervenants avant nous ont sonné l'alarme. La question est de savoir s'il est possible de répondre à l'urgence sans moyens additionnels. La croissance léthargique peut annoncer la persistance des compressions budgétaires. Il faut alors être réaliste.

La restructuration démographique, les attentes nouvelles envers les services, la vitesse des changements sociaux posent autant de défis qui nous forcent à agir ...

Les enseignantes et les enseignants proposent de relever d'abord le défi pédagogique posé par une clientèle adulte en *cheminement régulier* et en *cheminement particulier* en déployant les ressources du secteur de l'enseignement régulier et en s'alimentant des défis de l'éducation des adultes. Ce rapprochement des deux solitudes constitue un moyen privilégié pour les collèges publics de conserver une longueur d'avance en matière de formation globale, ce type de formation offrant polyvalence, autonomie et compétence professionnelle.

Ce rapprochement n'est possible que s'il y a coordination de l'action pédagogique avec le secteur régulier par l'entremise des départements.

Les dangers du statu quo

Un centrage sur la mission, un repositionnement des rôles et le développement d'une approche besoins sont trois éléments majeurs de relance. Les tentations de laisser faire, les risques associés aux changements pourraient freiner l'action.

Considérons quelques exemples de décision relevant d'une gestion amorphe :

— Ne rien faire car la croissance prévue des besoins de formation va assurer le développement du secteur de l'éducation des adultes, donc de l'institution. Il ne faut pas oublier que la clientèle à servir n'est pas captive et qu'elle est très motivée par la pertinence de la formation offerte. De plus, quelles sont nos véritables capacités d'accueil et de réponse à des conditions particulières de formation et d'encadrement?

— Ne rien faire car les besoins spécifiques et diversifiés de la clientèle posent des défis administratifs et financiers surtout. Dans l'optique d'une expansion quantitative des services, cela va de soi. Cela est beaucoup moins marqué si on retient comme priorité l'accroissement qualitatif des services, le coeur du défi étant pédagogique et requérant la collaboration, l'innovation, la recherche et le perfectionnement des enseignantes et des enseignants.

— Ne rien faire car l'intégration des secteurs est, selon le cas, souhaitable ou irréalisable, voire inquiétante pour l'avenir d'une gestion souple et flexible. Les visions d'intégration sont très différentes selon les époques et les lieux, et les expériences sont trop contraignantes pour un secteur qui, pour survivre, a besoin de souplesse. Il est possible de voir apparaître des outils de gestion appropriés à ce secteur d'activités. Au premier plan, l'encadrement étudiant, les échanges pédagogiques et les retombées en termes de mobilisation organisationnelle estompent grandement les coûts. À cet égard, la Fédération autonome du collégial entend prôner l'autonomie des structures mais l'intégration des idées, des talents et des compétences, poursuivant ainsi un de ses objectifs : contribuer à améliorer les services en améliorant les conditions d'exercice de la profession.

— Ne rien faire car le service de l'éducation des adultes doit demeurer seul responsable dans l'identification des besoins de formation. Il s'agit pourtant là d'un axe de développement majeur des fonctions départementales. En effet, le département, lieu de concertation des décisions pédagogiques entre les enseignantes et les enseignants, est au premier plan dans le soutien de l'accroissement d'efficacité et de pertinence en matière de formation globale.

L'approche besoins à l'éducation des adultes

L'approche besoins devrait pouvoir donner plus de cohésion à un système éducatif qui en manque cruellement, au point de paraître parfois sombrer dans l'anarchie.

Cette approche besoins repose sur une idée bien simple. L'organisation de l'enseignement et l'enseignement lui-même devraient être pensés pour répondre prioritairement aux besoins des élèves et des enseignantes et des enseignants. Un système d'éducation permanente se fonde sur le principe de la satisfaction de besoins, la limite de la satisfaction des besoins et les ressources que la société est prête à y mettre.

Comme organisation syndicale intéressée au développement de la société par un accès plus large à l'éducation, il nous semble que l'approche besoins peut être l'amorce de concertation entre le secteur régulier et l'éducation des adultes.

Le renforcement de l'enseignement régulier et le développement de l'éducation des adultes arrivent l'un par l'autre. À cet égard, il nous faut viser l'amélioration qualitative des services offerts, ainsi que la mise de l'avant du partenariat patronal-syndical tant au plan local qu'au plan national.

Pour encadrer, soutenir, encourager l'adulte dans un cheminement complet de formation, qui inclurait une solide formation de base, l'intervention la plus efficace est celle de l'enseignante et de l'enseignant du régulier qui a une vue et une expérience d'ensemble du programme.

De plus, certains aspects pédagogiques comme la cohésion entre les cours, la planification des travaux, la répartition de la charge de travail sont mieux assurés à l'enseignante et l'enseignant du régulier qu'à celle et celui de l'éducation des adultes.

Le secteur de l'éducation des adultes doit donc se tourner vers les départements serveurs. C'est une question de rentabilité administrative, financière et économique.

À son tour, l'éducation des adultes pose les défis du choix des méthodes pédagogiques et de la souplesse de l'approche.

Capitalisation sur la culture de la formation

L'avenir de l'enseignement collégial requiert que l'on reconnaisse l'occasion unique du développement de la demande de formation pour assurer l'avenir des cégeps. Tout cela, comment le réaliser sans mettre à contribution l'extraordinaire richesse des départements de l'enseignement régulier, souche de structures nouvelles adaptées à des défis posés par la formation globale?

Ce programme de survie, on le reconnaît, risque de redéfinir la pratique même de l'enseignement et de scruter des conditions décentes d'exercice de la profession enseignante de l'ordre collégial. Il permet aux enseignantes et aux enseignants d'être diffuseurs de la culture de la formation permanente.

En guise de résultat, on obtient des cégeps plus performants, plus attrayants, offrant une formation correspondant à des besoins réels.

LA DÉMOCRATISATION DE LA GESTION

Il nous apparaît important d'avoir des pratiques de gestion qui assurent la transparence. Pour atteindre cet objectif, une concertation entre toutes les intervenantes et tous les intervenants, et ce, à tous les niveaux, est non seulement souhaitable mais nécessaire.

Nous avons déjà parlé précédemment de l'importance d'associer plus étroitement les enseignantes et les enseignants à la gestion pédagogique, que ce soit dans les instances départementales ou à la commission pédagogique. Pour sa part, le fonctionnement des conseils d'administration reste encore un des épiphénomènes de la méfiance envers les enseignantes et les enseignants.

Les règles qui régissent les conseils d'administration devraient permettre la concertation; malheureusement, les attitudes qu'on y dénote démontrent que ce n'est pas le cas. Celles ou ceux qui y siègent cautionnent le plus souvent des décisions administratives déjà prises ailleurs. Une interprétation restrictive de l'article 12 de la *Loi sur les collèges* interdit aux enseignantes et aux enseignants qui siègent au conseil de voter sur des propositions d'ordre pédagogique. Les principaux intervenants en matière de pédagogie sont donc les seuls à être considérés comme des personnes en conflit d'intérêt. Un mot encore sur l'inégalité du statut des personnes qui y siègent, puisque certaines sont élues et d'autres désignées par la ministre. Il faudrait donc modifier cet article de la *Loi sur les collèges* afin de garantir le plein exercice de l'enseignante ou de l'enseignant élu au conseil. Il y aurait lieu de changer cette pratique et de soumettre à l'élection les représentants des membres socio-économiques.

Nous avons mentionné précédemment les difficultés auxquelles est confrontée la commission pédagogique. Il est plus que temps de revaloriser et de revitaliser la commission pédagogique en lui donnant les ressources nécessaires à un fonctionnement efficace.

L'ÉVALUATION DE PROGRAMMES

Le développement des programmes, notamment ceux de l'enseignement professionnel, manque de souplesse et ne s'adapte que difficilement aux changements technologiques et aux mutations rapides qui se produisent dans la demande de main-d'œuvre. Le processus actuel de modification d'un programme, rappelons-le, est à la fois trop centralisé et très frustrant.

La Fédération autonome du collégial considère que l'une des réponses aux besoins réels des élèves et du marché du travail passe par une mise à jour rapide des programmes et par l'allégement du processus d'évaluation de ceux-ci. D'où la nécessité d'un mode de gestion décentralisée des programmes et pensée en fonction de leurs besoins propres.

D'autre part, les politiques, pour le moins autoritaires, de la Direction générale de l'enseignement collégial en matière d'établissement, de révision et de fermeture de programmes soulèvent de nombreuses insatisfactions chez les enseignantes et les enseignants.

La Fédération autonome du collégial pense aussi que, dans ce nouveau processus, la dynamique de l'évolution des programmes reviendra à la base, c'est-à-dire dans les collèges. Cette décentralisation tout en favorisant la concertation permettra aux enseignantes et aux enseignants d'exercer un meilleur contrôle sur la création et le développement des programmes ainsi que sur la rédaction des plans de cours qui en découlent.

Il apparaît donc comme essentiel que dans l'implantation ou la révision d'un programme, l'on prenne aussi en compte les éléments suivants : la nature des connaissances à acquérir, le degré de complexité de la fonction de travail, le niveau de responsabilité professionnelle généralement attachée à la fonction sans perdre de vue ce qui fait l'originalité de l'enseignement collégial, la formation fondamentale de l'élève. De plus, les programmes du collégial posent aussi la question de l'arrimage et de la poursuite des études d'un ordre d'enseignement à l'autre. Les membres de la Fédération autonome du collégial sont favorables à ce que les politiques d'arrimage entre les trois ordres secondaire, collégial et universitaire soient poursuivies et diversifiées.

La Fédération autonome du collégial demande que des mesures soient prises afin de créer, modifier et ajuster les programmes dans des délais raisonnables, notamment en réduisant la taille de l'appareil administratif.

Les programmes d'alternance travail-études

Leur implantation est récente dans certains collèges. Ils veulent apporter une solution à certains problèmes de la formation professionnelle au collégial : meilleure connaissance du milieu de travail, stage rémunéré, etc. Les conditions de travail faites aux enseignantes et aux enseignants diffèrent cependant de celles des programmes traditionnels (calendrier, organisation des stages, etc). La Fédération autonome du collégial demeure ouverte à ce que les collèges fassent l'expérience de ces programmes sur une base volontaire, et dans un cadre assez souple, qui permette d'en évaluer les effets. Conséquemment, nous porterons une attention particulière aux effets de leur implantation tant sur la réussite des élèves que sur nos conditions de travail.

L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS

L'évaluation est au coeur même de la fonction de l'enseignante et de l'enseignant. Pensons aux plans de cours discutés en département et dont les objectifs s'appuient sur des plans-cadre évalués dans les comités pédagogiques nationaux et entérinés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Pensons également à l'évaluation des élèves, qui se fait en fonction des objectifs de cours et qui permet à l'enseignante ou à l'enseignant d'évaluer simultanément la qualité de son enseignement.

Un processus d'évaluation des enseignements devrait s'appuyer sur une méthode rigoureuse et éprouvée qui tiendrait compte de l'ensemble des actions qui s'y rattachent.

Des études statistiques, bien qu'elles aient leur place dans le processus évaluatif, ne doivent cependant pas être confondues avec l'évaluation proprement dite. Prises hors contexte, elles sont dépouillées de toute signification et laissent place à des interprétations tronquées.

Cette évaluation s'inspire d'une pédagogie centrée sur l'élève. Elle devra prendre en compte à la fois le degré de préparation des élèves, la prestation des cours, les contenus, la planification et les conditions d'enseignement. Les résultats de cette évaluation devront servir de base à l'élaboration de mesures de soutien à l'apprentissage et à la pédagogie.

Les enseignantes et les enseignants de la Fédération autonome du collégial découplent les mots *évaluation-sanction* quand ils parlent d'enseignement. Ils n'acceptent pas qu'il y ait un *pouvoir* d'évaluation quelque part qui leur soit extérieur. Ils n'ont cure de cette évaluation sommative, celle par laquelle les supérieurs évaluent des subordonnés pour prendre des décisions à leur sujet.

Ainsi, s'il devait être question d'évaluation dans la gestion des ressources humaines, cette activité devrait nécessairement comprendre des activités de formation et de perfectionnement.

On parle alors d'une évaluation formative, celle qui permet que l'on s'améliore. Les enseignantes et les enseignants veulent être associés aux décisions qui les concernent personnellement et professionnellement.

LE PERFECTIONNEMENT ET LE RESSOURCEMENT

Le perfectionnement, le ressourcement, la mise à jour des connaissances, le recyclage sont autant de concepts qui cherchent à désigner ces réalités qui se lient peu à peu au fait que pour enseigner, il faille tout naturellement augmenter ses connaissances, mais desquelles les enseignantes et les enseignants ne contrôlent pas toujours ni le rythme, ni l'intensité.

Le perfectionnement, quelle qu'en soit la forme, doit être reconnu comme une activité fondamentale, importante et nécessairement liée à l'enseignement et à l'accroissement des compétences professionnelles des enseignantes et des enseignants quel que soit leur statut et, qu'en ce sens, il fasse partie intégrante de leur tâche.[5]

Il faut comprendre que le perfectionnement est une condition essentielle à l'actualisation de la formation et à nos capacités de nous adapter aux besoins d'une société en mutation.

À l'éducation des adultes, les enseignantes et les enseignants vivent également les transformations des programmes et doivent au meilleur de leurs connaissances et dans des conditions qui sont souvent loin d'être excellentes, en assurer la qualité et le respect dans leur enseignement de tous les jours.

En outre, depuis quelques années, les enseignantes et les enseignants de cégep doivent faire face à une transformation sensible du profil de la clientèle.

Jusqu'à maintenant, cette adaptation, ils ont dû la supporter avec peu de moyens et ils y ont investi personnellement temps et argent. Un rapport de la Fédération des cégeps sur le perfectionnement reconnaît ces faits : «On serait tenté de dire que ce sont les enseignantes et les enseignants qui ont dû prendre en charge leur démarche de perfectionnement.»[6]

Afin de rendre les budgets de perfectionnement accessibles et conformes à la réalité, les montants alloués doivent être accrus de façon substantielle afin de permettre toutes les activités dont on reconnaît le caractère essentiel dans l'esprit de services de qualité.

Les possibilités réelles de perfectionnement doivent être équivalentes pour toutes les enseignantes et tous les enseignants quel que soit leur collège d'origine. Qu'à cet effet, les montants supplémentaires alloués au perfectionnement des enseignantes et des enseignants des collèges en régions périphériques soient accrus dans la mesure où présentement la majeure partie de ces sommes est dilapidée en frais de transport et de séjour.

Toutes les propositions de modification à des programmes existants doivent être accompagnées d'une étude d'impact préalable sur la tâche des enseignantes et des enseignants et prévoir les modes et l'importance du perfectionnement approprié notamment en termes d'allocation de ressources supplémentaires.

Afin d'assurer la cohésion des demandes de perfectionnement des enseignantes et des enseignants, les départements doivent être les premiers responsables de ces demandes. Cela permettrait au corps professoral d'assumer une forme de leadership en matière de perfectionnement, de ressourcement et de contrôle des budgets.

Nous formons le voeu que les activités de perfectionnement puissent constituer un véritable ressourcement en prévoyant pour celles et ceux qui présentent un projet d'étude ou de recherche, des ressources suffisantes déterminées par un pourcentage de la masse salariale. Cela favoriserait la mise à jour des habiletés professionnelles et techniques autant que des connaissances pédagogiques.

L'évolution rapide des technologies, l'ampleur des habiletés qu'elles requièrent, ainsi que les nombreux changements de programmes qui en découlent, demandent que les enseignantes et les enseignants du secteur professionnel bénéficient d'un perfectionnement adapté.

Par ailleurs, les stages en milieu de travail doivent être les moyens prioritaires de maintien et de développement de la compétence professionnelle.

Après une certaine période d'enseignement au secteur professionnel, les stages doivent être obligatoires et considérés comme partie intégrante de la tâche des enseignantes et des enseignants comme c'est le cas aux universités du Québec et de Sherbrooke. Dans certains cas, leur durée pourrait s'étendre sur une année.

Les stages en milieu de travail pour les enseignantes et les enseignants posent également la question de la reconnaissance de leur scolarité. Les critères d'évaluation de la scolarité reconnue par le ministère devront tenir compte des différentes formes de perfectionnement et en particulier les stages en entreprise.

La Fédération autonome du collégial est d'avis qu'un comité consultatif national se penche sur les besoins réels en matière de perfectionnement tant au secteur professionnel que préuniversitaire. Le comité étudiera, dans un de ses mandats, la pertinence de raviver le Bureau des stages.

Enfin, soulignons que la recherche, sous toutes ses formes, fait partie intégrante du perfectionnement des enseignantes et des enseignants et constitue un volet de dynamisme et de renouveau dans les collèges.

LA RECHERCHE AU COLLÉGIAL

La recherche est une réalité grandissante dans les cégeps. *La Loi sur les collèges* ne la reconnaît toujours pas comme l'une des missions des cégeps. Notons toutefois que ce vide juridique n'a pas empêché les intervenantes et les intervenants du collégial de s'y intéresser très tôt. C'est parce que les chercheuses et les chercheurs ont ressenti la nécessité, voire l'urgence d'entreprendre des études, des recherches de types variés. Ainsi des enseignantes et des enseignants ont-ils privilégié, selon les besoins, la recherche fondamentale et disciplinaire, ou la recherche pédagogique ou encore celle à caractère technologique.

La recherche à l'ordre d'enseignement collégial s'y justifie d'autant mieux que le réseau peut compter sur un nombre important d'enseignantes et d'enseignants très spécialisés possédant savoir et compétence.

Rappelons brièvement les trois types de recherche que l'on y rencontre . La recherche fondamentale et disciplinaire contribue à l'avancement des disciplines et des connaissances qui s'y rattachent. Elle permet aux enseignantes et aux enseignants de maintenir leur enseignement à jour. La recherche pédagogique, quant à elle, approfondit des problèmes spécifiques à l'enseignement collégial. Soulignons que, jusqu'à présent, trop peu de recherches universitaires ont été entreprises dans ce domaine. La recherche à caractère technologique s'intéresse davantage à des applications dans le monde du travail (industries, organismes socio-économiques et municipalités). L'apparition des centres spécialisés a permis à ce volet de la recherche de prendre de l'expansion.

Créer des conditions favorables

La Fédération autonome du collégial considère que la *Loi sur les collèges* doit être modifiée afin d'assigner aux cégeps une mission supplémentaire de recherche et de développement. Le régime collégial devrait être modifié de manière à promouvoir et privilégier cette nouvelle mission.

Nous considérons que le choix de faire de la recherche doit demeurer un choix individuel. Il faut inclure la recherche dans la tâche des enseignantes et des enseignants intéressés par cette activité et, en ce sens, prévoir des aménagements qui s'appliqueraient aux chercheuses et aux chercheurs.

Certaines questions d'éthique sont soulevées par bon nombre de projets de recherche. En ce sens, il est essentiel qu'un code de déontologie puisse s'appliquer pour régler toute question morale qui pourrait survenir en période de recherche. Peut être y aurait-il lieu de constituer, au plan local et national, un comité de déontologie?

Les conditions reliées à la recherche sont pour le moins pitoyables. Les chercheuses et les chercheurs sont confrontés à des problèmes de gestion. Dans la plupart des cas, les structures minimales de soutien à la recherche sont quasiment inexistantes. Des ressources humaines et pécuniaires additionnelles doivent être injectées dans les cégeps pour le développement de la recherche appliquée ainsi que pour la mise en place d'un service de soutien à la recherche.

Le partenariat en recherche

La collaboration avec d'autres organismes est une condition quasi indispensable à la réalisation de bon nombre de projets de recherche.

L'établissement d'une coopération continue ou d'échanges ponctuels avec des organismes du domaine public et parapublic permettraient un enrichissement des cégeps et des partenaires concernés.

Il nous apparaît d'autant plus important de favoriser le regroupement et le partage des ressources à la fois humaines, techniques et pécuniaires dans les activités de recherche .

Il est essentiel de conserver un équilibre entre les différentes techniques. Le marché du travail valorise plus les techniques dites lourdes. Il est plus difficile pour les techniques humaines, par exemple, de s'associer avec des entreprises. Dans leurs recherches de modèles de partenariat, les institutions collégiales et l'État devraient voir à développer des formes de partenariat adapté à des secteurs comme celui des techniques humaines ou médicales.

Bien que les initiatives de partenariat soient souhaitables, il est important toutefois de ne pas restreindre les initiatives des chercheuses et des chercheurs autonomes des cégeps. En ce sens, il faut penser à la relève et susciter l'émergence de nouvelles vocations.

L'accès aux programmes de recherche et aux subventions

En ce qui concerne la recherche autonome, il nous apparaît important de continuer à offrir et améliorer les programmes de subventions.

Les cégeps doivent aussi avoir accès aux fonds de recherche québécois et canadien. Il est présentement très difficile, voire impossible, pour les chercheuses et les chercheurs des collèges, d'obtenir des subventions dans certains programmes. Au Québec, il faut permettre un accès plus grand à d'autres fonds de recherche tels ceux reliés à la recherche et au développement en environnement ou à la recherche en santé.

Suite aux changements dans les programmes de subventions, il serait important que le ministère favorise l'intégration des chercheuses et des chercheurs du collégial dans les équipes de recherche universitaires. Reste encore à résoudre l'aide à apporter aux chercheurs néophytes.

La Fédération autonome du collégial est d'avis que les chercheuses et les chercheurs des cégeps devraient, dans la mesure du possible, être associés aux prises de décision qui concernent la recherche au collégial, entre autres par leur participation aux comités d'évaluation de projets de recherche.

Promotion des travaux de recherche

La recherche s'effectue le plus souvent en vase clos. Les travaux de recherche sont dans une large mesure méconnus des collègues et du public en général. La Fédération autonome du collégial considère que la contribution particulière des chercheuses et des chercheurs doit être reconnue et encouragée à la fois par le

ministère, les cégeps les entreprises et les organismes associés, en particulier par la publication des travaux de recherche. De plus, la publication de ces travaux assurerait des retombées pédagogiques dans le réseau collégial.

EN GUISE DE CONCLUSION PROVISOIRE...

Entre la récession économique et la question constitutionnelle, l'actualité ne manque pas, en effet, de ramener des sujets qui mettent en débat un aspect ou l'autre de l'institution collégiale québécoise : rôle et importance dans le développement de la société, formation de la main-d'oeuvre, travail rémunéré des jeunes, ouverture souhaitée d'un centre d'études collégiales dans l'ouest de l'Île de Montréal, décrochage scolaire, détenteurs de diplômes d'études secondaires refusés à l'inscription, évaluation des enseignements, palmarès, test de français, questions ethnoculturelles, augmentation des droits de scolarité pour la clientèle adulte...

C'est sur cette toile de fond sociale problématique que les audiences publiques de la Commission de l'éducation ont été convoquées par la ministre Lucienne Robillard en mars dernier.

Celle-ci, sans dévoiler l'énoncé d'une politique, n'en orientait pas moins la commission qu'elle chargeait d'examiner le collège d'enseignement général et professionnel 25 ans après sa création :

> «Cet anniversaire appelle d'autant un temps d'arrêt que, de manière particulièrement insistante depuis quelque temps, l'éducation est revenue au centre des intérêts de la population et de l'opinion publique. [...] À l'heure du remodelage mondial des règles du jeu de la vie économique et sociale, les regards sont ainsi de nouveau pointés vers le système d'éducation... vers l'action et la performance de nos collèges. ... Le gouvernement veut aussi clairement signifier sa volonté d'agir...»[7]

En souscrivant, dès le départ, à l'idée de tenir cette commission, la Fédération autonome du collégial entendait profiter de l'occasion et faire connaître les positions des enseignantes et des enseignants, notamment sur la fonction enseignante, l'état et les besoins de la pratique actuelle et future de la profession, la présence et la place relative de l'enseignement général et professionnel, le rôle des collèges dans les dispositifs de la main-d'oeuvre, les pratiques et structures des collèges en éducation permanente, le contenu et la structure générale des programmes d'études, les modes d'organisation et de gestion des collèges, la situation du personnel enseignant et la question de l'évaluation...

L'occasion était belle aussi de consulter nos membres interpellés au premier titre par toutes ces questions qui influencent le dispositif pédagogique de l'ordre collégial. Et d'en brasser avec eux les eaux profondes... de faire en sorte que remontent à la surface les mythes, les dogmes, les nostalgies, les théories qui circulent sur les collèges depuis leur avènement, et qui sont autant d'expressions des valeurs changeantes de notre société, elle aussi en mutation critique tant du point de vue politique, économique que social et culturel.

Aussi, est-ce nombreux et enthousiastes que les enseignantes et les enseignants se sont présentés aux différentes formes de consultation organisées dans leur collège.

Il est ressorti de cet exercice, outre des recommandations bien précises, comme si plusieurs voulaient à leur façon contribuer à la rédaction du mémoire, bien des témoignages sur ce qu'il fallait à tout prix préserver de l'enseignement collégial public d'ici. Sur le fait, également, qu'il ne fallait pas nous méprendre sur l'utilité de cette commission de l'éducation, mais qu'il fallait nous interroger et nous demander à qui profiterait cette utilité.

À cet égard, elles et ils ont cru opportun de rappeler au Législateur, que si le réseau collégial québécois a connu une expansion si considérable, c'est qu'il s'est construit autour de l'idéal de l'égalité des chances.

Et la nécessité de préserver, à tout prix, ce principe supérieur commun qui a permis que s'organise au Québec, il y a 25 ans, une nouvelle définition de l'enseignement secondaire et postsecondaire, une gestion nationale du système éducatif et un accès à ces savoirs pour une partie considérable de la population qui autrement en aurait été privée. Et celui de la mobilité sociale qu'elle a rendue possible.

Surtout à une époque où la récession économique amène la société à concevoir le débat pédagogique en termes d'efficacité, de rentabilité et de performance ou à le remodeler à partir des seules exigences de l'emploi. À une époque où on écoute plus volontiers le discours quantitatif «..qui [fait] s'incliner les gouvernements» (J. Gracq, *Carnets du grand chemin*) que ceux qui défendent la relation éminemment privilégiée entre maîtres et élèves et le fait qu'il faudrait la privilégier encore bien davantage... À une époque où on invite l'État à se décharger de ses responsabilités sur les échelons locaux.

Ces collègues nous ont également rappelé qu'ils mettent toujours les élèves au centre de leurs préoccupations pédagogiques et qu'ils aspirent à les voir devenir compétents, autonomes par les différentes facettes de la formation juste qu'ils leur auront proposée.

Ils se disent prêts, aussi, dans le prolongement de l'oeuvre accomplie jusqu'à présent, à faire preuve d'audace et d'ouverture et à envisager la révision de leurs obligations, particulièrement si l'on parle de gestion du réseau, d'autonomie professionnelle et d'évaluation.

De même, à propos des critiques qui sont adressées au réseau collégial, en dépit de l'engouement et de la popularité dont il bénéficie présentement, ils pensent que celles-ci visent plutôt à corriger des défauts de parcours, à former les personnes et à redresser des pratiques de gestion. Et non à le faire revenir en arrière ou à le démanteler.

Ils demandent, enfin, qu'on en augmente les moyens et la puissance de rayonnement.

---

1 À ce sujet voir *Dépôt de principe FAC, État des besoins des enseignante et des enseignants du collégial.*

2 P. Bélanger et N.-B. Kayembé, *L'éducation des adultes au collégial : en état de développement ?*, Conseil des collèges, 1987, p. 60.

3 Op. cit., p. 21.

4 Conseil des collèges, *L'État et les besoins de l'enseignement collégial professionnel, Rapport 1986-1987*, septembre 1987, p. 20.

5 Fédération autonome du collégial, *Cahier de négociation, 1988*.

6 Fédération des cégeps, *Le perfectionnement des enseignants*, Juin 1986

7 L. Robillard, Allocution prononcée à l'Assemblée nationale, Québec, 25 mars 1992.

FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL
1067 rue St-Denis, Montréal, Québec - H2X 3J3
Tél. : (514) 848-9977 -Télécopieur : (514) 848-0166